

volume 29, numéro 2

Recherches qualitatives

Contribution de la recherche
qualitative à l'émancipation
des populations négligées II

Sous la direction de

François Guillemette et Roberto Gauthier

ARQ Association pour la
recherche qualitative

www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

Table des matières

Introduction

Les multiples facettes de l'engagement du chercheur qualitatif

Huguette Desmet, François Guillemette1

La construction identitaire et la trajectoire sociale de femmes péruviennes ayant migré de la campagne vers la grande ville

Marichela Vargas-Thils.....7

Vécu de l'ascension sociale de jeunes adultes.

Cheminement épistémologique et méthodologique d'une étude

Delphine Burrick28

Rôle de l'anthropologue dans la revalorisation de la médecine traditionnelle africaine

Blé Marcel Yoro.....57

L'École éloignée en réseau : réflexion sur de multiples facettes de l'engagement social d'un nouveau chercheur œuvrant dans un contexte d'innovation sociale et technologique

Stéphane Allaire.....68

Recherches dans le champ de la lutte contre l'illettrisme et de l'alphabétisation : diversité des approches qualitatives et engagement sociopolitique

Thomas Dumet, Véronique Leclercq.....91

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada



Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive
Sabine Kahn, Frédéric Coché, Françoise Robin.....112

Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas
Valérie Capdevielle-Mougnibas, Myriam de Léonardis.....134

Être prêt à adhérer à la trithérapie, un choix de santé au delà de la conformité, pour les personnes vivant avec le VIH/sida
Hélène Sylvain, Philippe Delmas.....160

Réflexions sur l'apport de la recherche inductive phénoménologique dans l'instauration d'une culture de sécurité réelle et efficace en contexte de réadaptation
Daphney St-Germain.....185

Étude des marques corporelles dans la modernité : soutenir la cause du sujet
Caroline Doucet, Jean-Luc Gaspard.....200

L'analyse qualitative au service de l'émancipation des intervenants contre l'exclusion
Thierry Glarner.....212

Hors-thèmes

Méthode de recherche qualitative utilisant les sites de rencontre par internet : expérimentation d'une recherche portant sur les sexualités entre hommes
Marion Droz Mendelzweig.....245

Introduction

Les multiples facettes de l'engagement du chercheur qualitatif

Huguette Desmet, Docteure en sciences psychopédagogiques

Université de Mons-Hainaut

François Guillemette, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

En guise d'introduction à ce deuxième numéro sur la thématique de la *contribution de la recherche qualitative à l'émancipation des populations négligées*, nous proposons de jeter un regard sur ce qui rassemble les articles qui le composent. D'une grande richesse, ils apparaissent de prime abord très éclatés tant ils abordent une variété de populations toutes vulnérables certes, mais dans des domaines fort divers. Il nous a semblé avoir perçu qu'au-delà de cette variété se cachait une convergence autour, d'une part, des difficultés vécues par les populations étudiées et, d'autre part, de l'engagement des chercheurs en rapport avec ce vécu difficile.

Pour ce qui est de ce que les populations étudiées ont en commun, on peut en apercevoir un ensemble de traits autour de la marginalisation. Ainsi, on retrouve à plusieurs reprises, à travers les différents articles, des concepts qui révèlent une problématique commune et le processus en jeu pour aboutir à la situation difficile que vivent ces populations qu'on ne voit pas, qu'on n'écoute pas, qui n'ont pas la parole. D'abord, la société considère ces personnes comme *déqualifiées*. Cette déqualification entraîne la *ségrégation*, la *stigmatisation*, l'*exclusion*, les *ruptures* de tous ordres, l'*oppression*, la « *chosification* », voire la « *démonisation* », desquelles découlent alors une *perte d'identité*, une *déshumanisation*, un *désarroi*, une *souffrance*.

Les auteurs présentent des résultats de recherches dans lesquelles ils se sont attachés à étudier la situation de personnes fragiles sur des plans très variés. D'abord sur le plan social, Marichela Vargas-Thils a étudié les changements identitaires chez les femmes péruviennes migrantes de la

campagne à la ville. Delphine Burrick, avec une approche méthodologique semblable – celle des histoires de vie – présente une recherche sur le passage identitaire socioprofessionnel entre la diplomation et l’insertion professionnelle. Marcel Blé Yoro s’attaque à un enjeu semblable dans son étude sur l’identité sociale des praticiens de la médecine traditionnelle en Afrique.

Sur le plan spécifiquement scolaire, Stéphane Allaire analyse les enjeux des innovations sociales pour les élèves des écoles québécoises en régions éloignées et donc isolées socialement. De leur côté, Thomas Dumet et Véronique Leclercq étudient le vécu des adultes illettrés, tandis que Sabine Kahn, Frédéric Coché et Françoise Robin abordent l’enseignement auprès d’élèves en milieux défavorisés. Toujours sur le plan scolaire, Valérie Capdevielle-Mougnibas et Myriam de Léonardis s’attardent aux liens entre le chercheur en psychologie et le dilemme intertion/désertion que vivent les décrocheurs de l’enseignement professionnel.

Pour ce qui est des difficultés vécues sur le plan physique, Hélène Sylvain et Philippe Delmas montrent les enjeux liés aux décisions du patient par rapport à la trithérapie dans les cas d’infection au VIH. Dans une perspective semblable, Daphney St-Germain met en lumière les défis que doivent relever à la fois les patients et les intervenants dans les services de réhabilitation physique.

Sur le plan psychologique, l’approche psychanalytique de Caroline Doucet et Jean-Luc Gaspard fournit un angle de vision particulier pour l’étude des phénomènes de marquages corporels auto-infligés et de leurs dimensions sociales chez des adolescents de différents pays. Enfin, l’article de Thierry Glarner donne un exemple éloquent du fait qu’il arrive que les intervenants auprès des personnes en difficultés souffrent eux-mêmes psychologiquement.

On peut donc situer les articles de ce numéro sur les différents plans des difficultés vécues par les personnes. Nous proposons de voir aussi que les contributions se situent sur différents niveaux de ce que U. Bronfenbrenner¹ appelle l’écosystème.

Au niveau du *macrosystème*, nous examinons les *valeurs* qui sous-tendent les contributions. Nous pouvons affirmer qu’elles relèvent toutes d’une conception humaniste parce qu’il s’agit toujours de reconnaître l’humanité dans la personne d’autrui, comme le rappelle la pensée kantienne. Nous retrouvons effectivement, tout au long des articles, les termes de respect, reconnaissance, solidarité, confiance, empathie, égalité, créativité... utilisés dans une visée commune : l’émancipation des personnes, la libération de l’Homme.

Au niveau de l'*exosystème*, nous retenons trois positionnements souvent repris par les auteurs. Le premier est le positionnement *sociopolitique*, le deuxième est lié à la temporalité et le troisième relève de la dimension spatiale.

La dimension *sociopolitique* apparaît fréquemment au travers des termes tels que la démocratie, la citoyenneté, la participation, l'engagement sociopolitique – voire subversif – la prise de conscience politique, l'accès aux enjeux sociaux « cachés », le pouvoir de décision, l'autonomisation, etc. Émerge clairement ici la stimulation des populations à la participation aux prises de décision sociales et politiques en tant qu'acteurs, voire auteurs.

La *dimension temporelle* est elle aussi souvent prise en compte à travers les notions d'historicité, de continuité/rupture, de trajectoires (identitaires, biographiques), de reconstruction du passé, de changement. L'approche autobiographique s'inscrit aussi dans cette dimension. L'histoire de la personne et le rapport de celle-ci à son passé deviennent primordiaux.

La *dimension spatiale* est également très présente dans les contributions. Ainsi, le concept de contexte apparaît-il souvent, même si c'est en filigrane. Une auteure (D. Burrick) parle de « société de verre » (Corcuff, 2002), c'est-à-dire une société aux institutions fragiles et fragilisantes, qui caractérise bien le contexte dans lequel s'inscrivent les recherches présentées. De plus, émanent des articles les notions de proximité, de territorialité, de place (au sein de la société), de situation (l'acteur en situation, l'action située), d'espaces de parole et d'écoute. Les concepts d'exclusion et de marginalisation renvoient également à la dimension spatiale (on est dans, hors ou à la marge de la société).

Le niveau du *méso-système* fait l'objet de plusieurs recherches. Il prend la forme d'installations de réseaux, de synergies interinstitutionnelles, de collaboration entre milieux (de l'éducation, de la santé, du communautaire), de champs d'intervention intersectoriels, de communautés de soutien.

Enfin, le *microsystème* et le niveau *ontologique* sont particulièrement sollicités par les chercheurs. Dans cette société postmoderne émerge manifestement le sujet. Il importe de lui redonner la parole, d'explorer son univers phénoménologique, de faire exprimer ses valeurs, son vécu, sa rationalité. Ce sont sa subjectivité, ses représentations, ses savoirs expérientiels qui intéressent. Pour une validation des résultats, c'est vers les acteurs que les chercheurs se tournent : les résultats et conclusions auxquels ils ont abouti sont-ils bien ce que les sujets voulaient signifier à travers leurs récits et leurs témoignages? Dans la démarche de projet, c'est bien aussi le sujet qui est la cible; on parle de sa participation, de son implication, de son développement et accomplissement personnels, de son *empowerment*, de ses capacités de choix,

de contrôle, d'influence et de pouvoir, de son autonomie, de son émancipation...

De la même façon, la personne du chercheur est convoquée. On lui demande de s'engager, de prendre conscience de sa responsabilité et de son pouvoir, d'explorer de façon critique sa posture dans une démarche communicationnelle, de porter un regard réflexif sur son parcours de recherche (donc d'examiner sa propre historicité). En d'autres termes, le chercheur sait qu'il contribue à l'émergence de ce qu'il produit au travers de l'intersubjectivité avec l'autre. Il ne peut plus se cacher derrière la facile neutralité. Le chercheur est devenu une personne.

Ainsi, dans les articles, les auteurs se mettent en scène en tant que chercheurs. Ils s'interrogent, se questionnent. Deux finalités les mobilisent prioritairement : comprendre et agir. Pour cela, ils analysent la réalité telle que les personnes (populations concernées et professionnels) se la représentent; ils sondent les conditions de succès (d'un projet, d'une formation...), les conditions d'échec (de certaines politiques), les stratégies de résistance des sujets, les effets d'une intervention (c'est-à-dire l'évaluation), les critères de résilience. Leur objectif premier est de rechercher le sens attribué par les sujets aux événements qu'ils rencontrent et de saisir le monde vécu de ceux-ci. Ils font donc appel à des cadres conceptuels de proximité : approche par la recherche-formation et la recherche-action (on parle de recherches impliquée, collaborative, engagée...), approches phénoménologique, herméneutique, interprétative, constructiviste, pragmatique, interactive, ethnographique... Ils utilisent essentiellement des outils tels que les entretiens (ethnographiques, cliniques...), les récits de vie, les inventaires participatifs (par exemple des besoins), les observations éthologiques, les études de cas. Beaucoup d'auteurs insistent dès lors sur le fait que leur recherche constitue non seulement une approche de connaissance de la population, mais aussi de *reconnaissance* de celle-ci. L'intérêt consiste en une *prise de conscience* par les personnes des situations qu'elles vivent et, par conséquent, de leur possibilité d'*émancipation*.

Dans cette orientation, comme le souligne Paulo Freire (1977), la prise de conscience qui consiste à découvrir et à comprendre les situations de déshumanisation mène naturellement à la lutte pour l'émancipation des populations marginalisées. Tous les auteurs de ce numéro abordent la question de leur engagement ou du moins de la contribution de leurs recherches aux changements sociaux dont bénéficient les populations souffrantes qui ont fait l'objet de leurs études. Toujours en rappel de la pensée de Freire, le constat de la violence faite à l'être humain – qui le conduit vers le « moins-être » alors que sa vocation est une ascension vers le « plus-être » – entraîne un

engagement dans l'humanisation, dans la libération, dans l'émancipation vers l'épanouissement des humains, la réalisation de ce qu'ils sont vraiment.

Il nous semble que les auteurs de ce numéro adhèrent à cette « posture épistémologique » de Freire : « La situation sociale objective, qui n'existe pas par hasard, mais comme produit de l'action des hommes, ne se transforme pas non plus par hasard. » (p.29) Ce postulat conjugue ensemble une forme de « réalisme » positiviste et un « constructivisme » de l'action transformatrice de la réalité, comme on peut le voir dans cette autre citation : « Il n'y aurait pas d'action humaine possible sans une réalité objective, un monde qui soit un non-moi de l'homme, capable de le mettre au défi; il n'y aurait pas non plus d'action humaine si l'homme n'était pas un « projet », un au-delà de lui-même, capable d'appréhender sa situation, de la connaître pour la transformer. » (p.31). La prise de conscience dont parle Freire est donc une appréhension de la « réalité » objective, une « découverte » de la situation à transformer et de la vocation des humains. Freire ajoute : « Si cette découverte ne peut être faite à un niveau purement intellectuel, mais doit être liée à l'action, il nous paraît fondamental que celle-ci ne devienne pas pur activisme, mais soit associée à un sérieux travail de réflexion. » (p.44).

Pour Freire, il existe un lien intrinsèque entre la réflexion et l'action. L'émancipation se fait par un « mouvement global de réflexion et d'action [...] une insertion lucide dans la réalité, dans le contexte historique [qui amène] à la critique de cette situation elle-même et au désir de la transformer » (p.46). C'est ainsi que les auteurs de ce numéro inscrivent leurs travaux de recherche dans le courant d'une épistémologie critique et pragmatique, c'est-à-dire dans une perspective qui unit inexorablement l'étude à la transformation.

Au terme de cette présentation des articles de ce numéro, nous pouvons affirmer que les auteurs avaient un but commun : soutenir la cause des personnes les plus vulnérables. Alors, « saisir l'espoir sous le désarroi » (comme le disait un des coéditeurs de ce numéro, Roberto Gauthier) et croire que « nous pouvons chacun devenir acteur de notre histoire au-delà des contraintes qui sont les nôtres » (comme le dit Marichela Vargas-Thils dans ce numéro), est-ce une réalité, un idéal, un rêve, une utopie? Sans doute un peu de tout cela à la fois. Car la conception humaniste et démocratique qui sous-tend chacune des interventions n'empêche nullement les difficultés, les conflits, les résistances et, les contradictions, à résoudre, à surmonter. Au contraire, la démocratie implique de tels affrontements. C'est leur analyse qui fait la dynamique et la vitalité des recherches où tous les acteurs s'engagent socialement et politiquement.

À la suite des articles de ce numéro thématique, en hors thème, l'article de Droz Mendelzweig propose une réflexion sur l'utilisation de l'Internet à des fins de recherche qualitative portant sur des thèmes à caractère intime – dans ce cas, les relations à caractère homosexuel. L'entretien de recherche, tout particulièrement, y est examiné.

Note

¹ Pour une présentation brève et claire de l'écosystème de Bronfenbrenner, voir Pauzé, R. (2010).

Références

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge : Harward University Press.
- Corcuff, P. (2002). *La société de verre. Pour une éthique de la fragilité*. Paris : Armand Colin.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Pauzé, R. (2010). *Présentation du modèle écologique*. En ligne : http://www.cerfasy.ch/cours_modeco.php.

Huguette Desmet est détentrice d'un doctorat en sciences psychopédagogiques. Elle est professeure et chercheure en développement familial et communautaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Mons-Hainaut en Belgique. Elle est co-responsable (avec Jean-Pierre Pourtois) du Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) où elle mène notamment des projets de recherche sur les relations entre famille et école, sur l'éducation implicite, sur la résilience et sur la méthodologie de l'action sociale.

François Guillemette, Ph.D., est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il y est responsable de la formation pratique en enseignement secondaire. Il est aussi président de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) et professeur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Docteur en éducation et docteur en théologie, ses projets de recherche en cours portent notamment sur le développement des compétences professionnelles en formation post-secondaire, sur la communication en déficience intellectuelle et sur la méthodologie de la théorisation enracinée.

La construction identitaire et la trajectoire sociale de femmes péruviennes ayant migré de la campagne vers la grande ville

Marichela Vargas-Thils, Docteure en psychologie

Université catholique de Louvain

Résumé

L'article poursuit deux objectifs : Le premier est de rendre compte des résultats d'une recherche sur la construction identitaire et la trajectoire sociale d'un groupe de femmes péruviennes ayant migré de la campagne vers la grande ville, à la recherche de meilleures conditions d'existence sociale et économique. Le deuxième objectif est de réaliser une analyse critique de la contribution de cette recherche à l'émancipation des femmes y ayant participé ainsi que, plus largement, à l'émancipation de la population dont ces femmes sont issues.

Mots clés

ACTEUR DE L'HISTOIRE, IDENTITÉ, LIBERTÉ, MIGRATION, RÉCIT DE VIE

À Zuriñe de Aguirre,
en souvenir de notre amitié profonde
et de nos discussions passionnées

Introduction

La rédaction de ce texte a été une occasion de reprendre une question quelque peu laissée en suspens lors de notre recherche doctorale qui a été menée sur la construction identitaire et la trajectoire sociale d'un groupe de femmes péruviennes ayant migré de la campagne vers la grande ville. La question est de savoir en quoi cette recherche a contribué à l'émancipation des femmes qui y ont participé et, plus largement, à l'émancipation de la population à laquelle elles appartiennent.

La question de l'émancipation par rapport aux contraintes qui déterminent l'histoire et l'identité des individus et, plus généralement, l'articulation entre la contrainte et la liberté dans les histoires de vie, est au cœur de l'approche biographique qui a été utilisée pour réaliser la recherche.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 7-27.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

Cette approche conçoit l'individu comme le produit de toute son expérience biographique et postule trois axes de son rapport à l'histoire (de Gaulejac, 1987) :

- l'individu est le produit d'une histoire individuelle, immergée dans une histoire familiale qui elle-même est immergée dans une histoire sociale;
- l'individu est acteur de l'histoire : il n'est pas qu'un produit de son histoire mais il intervient dans la construction de celle-ci, c'est-à-dire qu'au-delà des contraintes qui le déterminent, il dispose d'une marge de liberté irréductible pour faire de sa destinée quelque chose qui lui appartient;
- l'individu est producteur d'histoires : il se représente son histoire, il opère une reconstruction du passé à laquelle il se rattache pour se créer un sentiment de continuité et d'identité personnelle.

L'outil méthodologique de cette approche est le récit de vie, c'est-à-dire la narration qu'un individu, ou un groupe d'individus, fait de l'histoire de sa vie.

Pour réaliser la recherche, nous avons recueilli une quinzaine de récits de vie de femmes péruviennes ayant migré, dans les années 1960, d'une zone rurale d'une société andine vers la capitale, de manière individuelle et volontaire, entre l'âge de onze ans et dix-sept ans et qui habitent aujourd'hui dans des bidonvilles de Lima. Ces femmes avaient migré avec l'espoir de meilleures conditions d'existence sociale et économique. Leur projet de vie était axé sur la mobilité sociale et traduisait le désir d'avoir une maison, de l'argent, des vêtements, de bénéficier de services et d'accéder à des études pour elles-mêmes, mais surtout pour leurs enfants. Dans une première analyse de leurs récits de vie, nous avons pu rendre compte de la manière dont leur identité était le produit de l'articulation de facteurs socio-historiques, culturels et familiaux. Cette partie de la recherche terminée, nous avons réalisé que rendre compte des facteurs déterminants de l'identité était assez aisé : les différents domaines de sciences humaines utilisés fournissaient des concepts et des théories pour comprendre ce qui conditionnait leur vie. En revanche, nous étions démunis d'outils conceptuels pour saisir ce qui leur revenait en propre dans la construction de celle-ci : si elles semblaient bel et bien être le produit d'une histoire, en quoi étaient-elles aussi les actrices de cette histoire? Nous ne savions pas répondre à cette question parce que nous ignorions ce que signifiait, dans une histoire de vie concrète et singulière, « être l'acteur de son histoire ». C'est ainsi que, si dans la première partie de la recherche nous nous sommes servie de concepts théoriques en vue de comprendre certains processus

propres à la construction identitaire des femmes ayant participé à la recherche, dans la deuxième partie, c'est plutôt l'inverse qui fut fait : nous nous sommes servie de leurs récits de vie en vue de construire une définition de ce que peut signifier « être l'acteur de son histoire ».

Dans cet article, sont exposés, d'une part, les résultats de cette recherche et, d'autre part, les éléments de réponse à la question de savoir en quoi cette recherche contribue à l'émancipation des femmes qui y ont participé et, plus largement, à l'émancipation de la population dont elles sont issues.

Produites d'une histoire : une identité culturelle d'individu

Chez les femmes ayant participé à la recherche, nous avons pu observer la manifestation d'une identité culturelle moderne (d'individu dans le sens de Dumont, 1983), c'est-à-dire, une identité qui implique l'appropriation d'une idéologie qui valorise l'individu par rapport à la totalité sociale. Cette identité culturelle moderne est apparue essentiellement dans une double discontinuité : par rapport au modèle parental et par rapport au modèle culturel andin que l'on peut définir comme holiste et basé sur les valeurs de solidarité, de coopération et de redistribution.

Pour évoquer la culture andine, nous avons emprunté la définition de Malengreau (1995), ce qui a permis de disposer d'un modèle abstrait auquel se référer. Si nous avons fait la distinction entre modèle parental et modèle andin, c'est pour analyser la construction de l'identité culturelle par rapport à un modèle andin abstrait d'une part, et par rapport au modèle parental concret d'autre part, puisque nous avons pu observer que les parents des femmes ayant participé à la recherche avaient déjà, dans une plus ou moins grande mesure, entamé un changement culturel par rapport au modèle andin. Il est cependant à souligner que les femmes participant à la recherche associent toujours le modèle parental à la culture andine.

Une discontinuité avec le modèle parental a été constatée dans la mesure où ces femmes se présentent en voulant se démarquer de leurs parents : elles ont des habitus différents, elles soulignent le fait que leur manière d'élever leurs enfants est différente de celle de leurs parents, elles se sont identifiées à des modèles qu'elles perçoivent comme différents du modèle parental.

La discontinuité entre leur identité culturelle d'individu et la culture andine se manifeste par rapport au caractère essentiel de cette dernière, à savoir une organisation sociale basée sur la solidarité, la coopération et la redistribution; dans ce sens, il s'agit d'une culture qui valorise la totalité sociale par rapport à l'individu. Cette discontinuité s'exprime également à travers l'abandon des traits culturels andins en ce qui concerne les manifestations extérieures de la culture.

Cette logique de discontinuité dans leur construction identitaire présente cependant certaines continuités. Par rapport au modèle parental, la continuité réside dans le fait que, bien qu'elles perçoivent leurs parents comme andins, elles-mêmes mettent en évidence que ceux-ci étaient, dans une plus ou moins grande mesure, déjà ouverts à de nouvelles formes de vie et à des valeurs associées à la modernité. En outre, elles soulignent et revendiquent leur appartenance au village d'origine. Par rapport au modèle culturel andin, la continuité s'observe dans leur fidélité à une cuisine typique, dans la participation de certaines femmes aux fêtes religieuses du lieu d'origine, et dans leur fierté revendiquée de ne pas avoir oublié le quechua (même si elles ne l'ont pas appris à leurs enfants).

Au Pérou, on a très souvent affirmé que c'est le phénomène de migration massive lui-même, de la campagne vers la ville, qui aurait permis la construction d'une identité moderne. Or, chez ces femmes, on peut constater une dynamique inverse : c'est l'identité moderne qui aurait donné lieu à la migration. Cette identité moderne, qui se fonderait déjà à la campagne et se consoliderait à la ville, se construirait moyennant trois étapes ou moments (García & Vargas, 2009).

La première étape, celle d'une prédisposition au changement, se situe avant la migration et correspond à la période de l'enfance : elles se sont socialisées à la campagne, dans des milieux parentaux principalement andins qui ont eu un contact plus ou moins prononcé avec le milieu créole. Dans ce contexte, elles ont été confrontées à un modèle d'identification représenté par certaines femmes, parfois de la famille étendue, qui ont migré à Lima et sont revenues au village en vacances en incarnant les habitus créoles de la ville. Ce modèle, qui est perçu comme différent du modèle parental, est porteur de reconnaissance sociale au village et inspire le projet de départ à Lima. Un projet de mobilité sociale qui comporte deux composantes : la recherche de capitaux d'ordres divers et la recherche de capital symbolique ou de reconnaissance sociale. C'est l'identification à ce modèle qui a assis les bases d'une identité moderne en discontinuité avec la culture andine.

Plusieurs éléments expliquent le succès de ces figures d'identification : l'âge des femmes participantes à la recherche au moment où elles rencontrent le modèle, la reconnaissance sociale dont celui-ci jouit, la manière dont les parents vivent et transmettent leur culture d'origine, la conviction d'un accès possible à cet idéal, du fait que le modèle représente une altérité culturelle, mais provient du même milieu.

La deuxième étape de la construction de l'identité culturelle correspond à la période d'adaptation à la ville et comprend les deux premières années de

vie à Lima. Nous avons fait l'analogie entre cette étape et un rituel de passage, dans le sens où, dans les deux cas, il y a passage d'un état à un autre, qui concerne à la fois l'individu lui-même et son groupe d'appartenance et qui opère à travers le corps. Cette étape se caractérise par un changement brusque d'habitus (dans sa dimension d'hexis), promu par des personnes du village qui, déjà installées à la ville, accueillent les femmes migrantes. Après cette période, l'adaptation à la ville sera faite. Cette étape assure l'assimilation du changement, marque un avant (le monde andin) et un après (le monde créole), rompt avec la continuité des traits d'identité andine et a plus largement pour conséquence une absence de modèles andins dans la ville.

La troisième étape, enfin, commence une fois la période d'adaptation à la ville terminée et s'étend jusqu'au moment où elles font leur récit de vie. Nous avons appelée cette étape « synthèse » parce qu'elle fait référence au temps de l'intégration et du changement lent, et parce qu'elle exprime une identité narrative (Ricoeur, 1985) dans le récit de vie. Dans cette étape de leur vie, les femmes ont été confrontées à d'autres modèles d'identification qui sont en continuité avec le modèle qui inspira leur projet de départ. En outre, il apparaît que toutes les expériences vécues à la ville ont contribué à renforcer l'identité d'individu et l'éloignement du modèle andin.

La construction de leur identité culturelle s'est entremêlée à leur trajectoire sociale. L'analyse de celle-ci montre la mise en place du projet de mobilité sociale avec lequel les femmes ont migré. Leurs trajectoires sociales ont été définies comme ascendantes dans la mesure où elles ont réussi à obtenir un volume de capital supérieur à celui qu'elles avaient quand elles ont quitté leur village d'origine. Il y a cependant des trajectoires plus ascendantes que d'autres. Nous avons aussi défini leurs trajectoires comme des trajectoires de rupture : rupture par rapport à l'ordre social péruvien, puisqu'elles se sont insérées dans le processus social de la migration (qu'elles ont contribué à alimenter), qui a eu pour effet de créer de nouvelles positions sociales dans la société; rupture aussi par rapport à la trajectoire familiale, puisqu'il s'agit de trajectoires urbaines par rapport à des trajectoires paysannes.

À leur sens, ce qui a déterminé leur trajectoire était davantage lié à une volonté personnelle qu'à des facteurs d'un autre ordre, et tant celles qui estiment avoir réussi dans leurs objectifs que celles qui se sentent plutôt en situation d'échec considèrent que la réussite dépend de la capacité de travail et, en général, d'attributs personnels. C'est en grande partie dans cette vision des choses que se met en évidence leur adhésion à une idéologie individualiste.

Quels facteurs ont contribué à ce que leur identité se construise en discontinuité avec les modèles originaires?

Des facteurs socio-historiques, des facteurs familiaux et des facteurs individuels ont pu être distingués.

Par rapport aux facteurs socio-historiques, nous avons considéré la discrimination dont les sociétés andines souffrent depuis la colonisation espagnole, mais plus spécifiquement la manière dont les femmes ont intériorisé cette discrimination et sont en train d'y faire face. Une violence symbolique s'opère pour faire valoir un modèle culturel créole qui est perçu comme opposé au modèle andin. Cette violence symbolique s'est renforcée quand les sociétés andines, isolées pendant des années après l'indépendance arrachée à la Couronne espagnole, sont à nouveau entrées en contact avec les modèles créoles, des modèles dominants. Ces modèles ont montré leur appropriation des avantages de la modernité auxquels les populations andines aspiraient et dont la société dominante les avait privées. Les andins comme les créoles ont dès lors eu tendance à associer les caractéristiques socio-économiques et les caractéristiques culturelles ainsi qu'à croire que l'arriération était propre à la culture andine. Cette culture souffre donc également d'un manque de reconnaissance sociale de la part de ses propres membres, ce qui pousse les jeunes des sociétés andines à s'identifier à des modèles créoles qui sont de plus en plus présents au village et qui jouissent d'une plus grande reconnaissance sociale. Il n'y a aucune résistance au nouveau modèle, mais une intention tenace d'appropriation de ses attributs et possessions. De nouvelles identités sont en formation, lesquelles luttent pour une place dans la société nationale.

En ce qui concerne les facteurs familiaux, nous avons pu remarquer que ce qui avait poussé les femmes à se positionner contre leur famille et à se couper d'elle était la souffrance qu'elles y avaient connue. En outre, il semble que la famille ait eu des difficultés à vivre et, en conséquence, à transmettre l'univers culturel andin. La famille n'est pas dans une position de défense de sa culture d'origine parce qu'elle est également victime de la violence symbolique et qu'elle s'inscrit dans un devenir historique qui tend inmanquablement à privilégier les modèles créoles, par ailleurs de plus en plus nombreux. On peut remarquer que la génération des parents a déjà, mais dans une moindre mesure, initié la transition vers la modernité. C'est seulement parce que le changement culturel avait été entamé dans la génération précédente qu'elles ont pu assumer un modèle culturel différent du modèle familial originaire.

On pourrait se demander pourquoi la violence familiale constitue une donnée aussi systématique dans l'histoire de vie de ces femmes. Il est difficile de dire jusqu'à quel point cette violence est une conséquence de la déstructuration du modèle culturel d'origine. Il n'est pourtant pas insensé de penser que, si la culture octroie à la famille un système de représentations

qu'elle devra transmettre à ses membres et à travers lequel il est possible de se situer dans le monde, lorsque ce système est dévalorisé, agressé et coexiste dans le même milieu social avec un système autre qui jouit d'une plus grande reconnaissance sociale, il doit y avoir en conséquence des dysfonctionnements à l'intérieur du groupe familial. Ce qui est observable dans ce cas-ci est un manque de correspondance et de communication entre les représentations culturelles véhiculées par les familles de ces femmes et le versant dominant de la société péruvienne qui pénètre de plus en plus l'organisation sociale proprement andine. La famille a des difficultés à bien jouer son rôle de médiation entre l'individuel et le social, et cet embarras produit vraisemblablement un malaise social et culturel (Vargas, 2002).

Concernant les facteurs proprement individuels, autrement dit ce que l'individu fait lui-même des éléments de son histoire sociale et familiale, nous avons considéré le positionnement des femmes vis-à-vis de la souffrance vécue dans leurs familles. Cette souffrance joue un rôle particulier dans le changement culturel et l'identification à un modèle différent dans la mesure où c'est par rapport à elle que les femmes sont entrées dans un processus de rupture et d'anticipation de situations plus satisfaisantes. Elle les a conduites à des identifications qui leur semblent plus gratifiantes, ainsi qu'à parier sur un ailleurs plus heureux.

Elles n'ont pas imité un modèle différent mais elles se le sont approprié, puisque le mécanisme de l'identification y a joué. C'est pourquoi nous avons insisté à plusieurs reprises sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'une aliénation mais, dès le début et pour différentes raisons, de la construction d'une identité, dans une logique d'abandon des modèles d'origine. Les continuités présentes dans cette logique de discontinuité montrent qu'il ne s'agit pas d'une rupture totale et radicale : celle-ci aurait donné lieu à un processus pathologique qui n'a été observé chez aucune des femmes rencontrées.

Nous venons de récapituler les éléments centraux de la construction identitaire des femmes ayant participé à la recherche. Si celle-ci apparaît centrée sur l'identité culturelle, c'est en partie parce que nous les avons questionnées sur la migration. Dans ce sens, nous avons réalisé que ce qui a été en jeu pour motiver leur départ, c'est la construction d'une identité moderne. En effet, en ce qui les concerne, et contrairement à ce qui a souvent été dit au Pérou, ce n'est pas la migration qui crée une identité moderne, mais une identité moderne qui pousse à la migration. Une autre raison est qu'elles se sont socialisées dans une conjoncture où la problématique socio-historique et culturelle des sociétés andines, et du Pérou en général, a affecté très directement les enjeux existentiels des gens de la campagne. Leur identité,

leurs choix de vie, leurs besoins de reconnaissance sociale ont dérivé presque en droite ligne de leur histoire sociale.

Il est peu possible, cependant, que les migrants de la campagne à la ville forment un groupe homogène et qu'il n'y ait une seule logique de construction identitaire en jeu. Le groupe de femmes que nous avons rencontrées présente en effet des caractéristiques très particulières et il serait nécessaire de poser les mêmes questions à des groupes de migrants présentant d'autres particularités, ainsi qu'à des personnes des sociétés andines qui n'ont pas migré.

Il est probable, comme l'ont suggéré certaines études au Pérou, que les premières générations de migrants soient effectivement parties pour des raisons internes à la réalité socio-économique de la société rurale et qu'elles aient dû chercher ailleurs de meilleures conditions de vie, tout en maintenant des liens étroits avec le village d'origine. Cependant, il est également probable qu'une fois le phénomène migratoire lancé, une nouvelle motivation de migration soit apparue. Nous avons postulé l'identification des femmes à un autre modèle culturel comme étant à la base de leur projet de départ. Mais il est évident que cet « autre », tel qu'il apparaît dans l'enfance des femmes ayant participé à la recherche, n'a pu exister qu'une fois le processus migratoire enclenché, puisqu'il est incarné par des gens de la même communauté qui sont partis à Lima et sont revenus au village pour les vacances.

Comme nous l'avons expliqué auparavant, l'échange à chaque fois plus significatif qui se produit entre les sociétés andines et la société créole dominante à partir du processus migratoire génère une sorte de réédition du fait fondateur de la conquête. Comme dans les temps de la domination coloniale, il ne se produit pas un vrai échange culturel, mais l'imposition du modèle créole au détriment du modèle andin. Ce type de relation est renforcé dans la mesure où le modèle créole montre son appropriation des attributs de la modernité. Dans ce sens il met en évidence l'aspiration à la conquête de situations idéales par rapport à des situations où seule la survie est satisfaite et garantie (Roussel, 1996).

Il est possible que, en général, quand un modèle occidental jouit de reconnaissance sociale dans un milieu non occidental, c'est tout d'abord parce qu'il est perçu comme l'appropriation de situations idéales (éducation, santé, technologie...). C'est cette appropriation qui le fait jouir d'un capital symbolique. De ce fait, tout ce qu'il possède est considéré comme supérieur.

Au Pérou, les Indiens se sont lassés d'espérer le « retour de l'Inca » et ont envie de profiter de ce qu'apporte la modernité. Comme le dit C.I. Degregori (1987), ils ont cessé de regarder vers le passé et se sont orientés vers le futur, à la conquête des situations qui semblent gratifiantes. Pourquoi résister

au modèle dominant? Au moins dans le cas des femmes ayant participé à la recherche, rien ne leur a semblé justifier une stratégie de résistance : ni l'obligation d'une loyauté, ni le vécu de leur situation présente. Au contraire, bien qu'elles aient fait face à la discrimination, leur stratégie n'a pas consisté à résister au modèle différent, mais à se l'approprier.

Il y a des manières différentes de faire face au traumatisme qui concerne assurément tous les descendants des autochtones. Apparemment, et pour diverses raisons, il ne s'agit quasiment jamais d'une stratégie de résistance. Des processus d'identification différents sont en train de fonder l'identité des nouvelles générations et, par conséquent, de changer le devenir des sociétés andines et les routes de l'histoire péruvienne.

Il semble qu'aujourd'hui d'autres logiques identitaires se mettent en place. Des recherches menées actuellement avec des populations plus jeunes (Ruiz Bravo, 2002) montrent que celles-ci envisagent la modernité tout en restant dans leur milieu d'origine. Une différence essentielle entre ces populations et les femmes de la recherche réside dans leurs modèles d'identification secondaire. Dans ces cas, il ne s'agit plus de modèles qui incarnent le modèle créole et qui, pour cette raison, se mettent en situation de supériorité. Il s'agit de modèles surgis des ONG qui mettent en œuvre des projets de développement et qui promeuvent et valorisent la culture andine. Il s'agit également d'intellectuels métis qui sont le produit des changements de la société péruvienne qu'a engendrés le processus de migration. Les effets de ces changements semblent avoir des retombées positives sur les descendants des autochtones car tout indique que leur histoire ne les pousse pas à rompre avec la culture andine. Il conviendrait d'examiner de plus près le type de modernité ils sont en train de construire.

Ces nouvelles recherches suggèrent l'intérêt qu'il y aurait à dessiner une sorte de « carte » avec toutes les logiques de construction identitaire possibles en fonction de l'époque, de l'âge et des conditions de migration.

Une fois réalisée l'analyse de la construction identitaire des femmes ayant participé à la recherche, nous nous sommes dit que jusque-là, nous avons surtout rendu compte de la manière dont elles ont été le produit d'une histoire. Nous nous sommes demandé jusqu'à quel point elles avaient aussi été les sujets de leur identité et de leur histoire. Nous avons donc voulu revenir aux fondements théoriques de la recherche et relever la marge de liberté que nous avons postulée comme irréductible dans la construction identitaire.

Actrices d'une histoire? Qu'est-ce que « la liberté » dans une histoire de vie?

Comme il a été dit auparavant, si dans la première partie de la recherche, nous nous sommes servie de concepts théoriques en vue de comprendre certains processus à l'œuvre dans la construction identitaire de ces femmes migrantes, dans la deuxième partie, nous avons tenu à faire plutôt l'inverse : nous nous sommes servie de leurs récits de vie en vue de construire une définition de ce que peut signifier être « l'acteur de son histoire ».

Pour élaborer ce propos, nous sommes partie de deux prémisses, l'une d'ordre théorique, l'autre d'ordre empirique. La première était une définition provisoire de cette dimension de liberté, inspirée de Sartre (1960) quand il dit que le sujet est le dépassement d'une situation, ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui. Ce qu'on a fait de lui : les aspects qui déterminent son histoire et son identité; ce qu'il parvient à faire : au-delà de ce qu'il n'a pas choisi, ce qu'il arrive à construire, à créer ou à transformer et qui lui appartient dans la constitution de lui-même. La prémisse d'ordre empirique était, pour certaines femmes, l'affirmation répétée d'avoir fait elles-mêmes énormément pour changer leurs conditions d'existence, et pour d'autres, celle de n'en avoir fait suffisamment.

Ce qui a été retenu comme étant commun à ces deux prémisses a été en premier lieu l'agir. Dire « ce qu'on parvient à faire de ce qu'on a fait de soi » suggère un agir. Et, chez ces femmes, ce qui était a priori révélateur d'un sentiment de liberté faisait également référence à un agir. Mais de quel agir s'agissait-il? Il s'agissait d'un agir transformateur dans le sens d'un désir. Comme il a été dit précédemment, toutes ces femmes avaient migré avec un projet de vie axé sur la mobilité sociale, qui donnait tout son sens à leur existence. Par rapport à ce projet, certaines d'entre elles éprouvaient le sentiment d'avoir pu le réaliser, d'avoir fait ce qu'elles avaient voulu faire, ce qui leur procurait un sentiment de liberté. D'autres femmes, par contre, manifestaient avec la même force leur conviction de ne pas avoir réalisé ce qu'elles avaient tellement souhaité et projeté. C'est ainsi que nous sommes arrivée d'une part à l'idée que le projet est un élément essentiel pour comprendre la dimension de l'acteur de l'histoire et, d'autre part, à l'hypothèse que l'acteur de l'histoire, c'est-à-dire cette marge de liberté au-delà des contraintes qui déterminent l'identité, était là où il y avait cohérence entre un projet et un agir. Cette cohérence implique une manière de réagir à une situation qui est transformatrice dans le sens d'un désir qui s'est mué en acte.

Bien entendu, un projet de vie sera toujours déterminé par les conditions d'existence. C'est à partir d'une situation donnée que l'on peut se projeter vers

l'avant. Dans le cas de ces femmes, le projet de mobilité sociale était le résultat de leur position très peu avantageuse dans l'espace social péruvien (position qu'elles n'avaient pas choisie) et de leur identité culturelle moderne qui les poussait au progrès. Pourtant, ce qui s'est avéré fondamental pour saisir la marge de liberté de l'acteur dans l'idée de projet, c'est que celui-ci apparaît comme introduisant une distance et une médiation entre les déterminismes et l'agir.

Chez certaines de ces femmes, nous avons observé que la manière de formuler leur projet indiquait qu'il y avait une reconnaissance d'une situation existentielle déterminée et des desiderata par rapport à celle-ci. Dans cette perspective, l'action n'était pas envisagée comme déterminée par les conditions d'existence, mais par un positionnement particulier vis-à-vis de ces conditions d'existence.

Nous avons conçu la notion de projet tant dans son sens de « jeté en avant », de non-coïncidence avec soi-même, que dans son sens pragmatique, celui-ci pouvant être le reflet du premier. La cohérence entre un projet et un agir est la possibilité qu'a le sujet de construire quelque chose à partir des déterminations qui conditionnent son identité et à partir d'un désir, plus ou moins formulé, attribué à un processus de reconnaissance de sa situation et de prise en compte de soi-même (Vargas, 2002). La cohérence projet-agir ne signifie pas, évidemment, une adéquation parfaite, mais une sorte de tendance à la réalisation, d'essai de dépassement constant.

Nous avons défini le projet d'une manière très ample en y incluant une dimension où la lucidité de la conscience n'est pas totale. Cela signifie que le projet n'est pas toujours porté par la conscience. Mais au-delà de qui porte le projet (quelle dimension de l'individu?), ce qui compte pour la cohérence projet-agir est un relatif accord intérieur. Il est certain que l'incohérence entre projet et agir révèle la contradiction en soi. C'est un aspect que la psychanalyse a bien mis en évidence. Quand nous disons donc que l'action de sujet est *transformatrice dans le sens d'un désir qui la précède*, il ne s'agit pas d'un désir conscient par opposition à un désir inconscient. S'il s'agissait seulement d'un désir conscient, le désir inconscient ferait obstacle à la cohérence projet-agir.

En outre, la relation projet-agir n'est pas statique mais dynamique. Dans la mesure où l'agir contribue à maintenir ou à changer la situation initiale, le projet change aussi. De cette manière, il s'établit une dialectique entre situation, projet et agir, qui se modifient mutuellement.

Nous avons également remarqué qu'il n'y a pas d'histoire là où il n'y a pas, au moins, quelques moments de prise en charge de sa propre vie. Cela

suppose que cette dimension d'« acteur » se situe entre deux pôles : ces femmes sont actrices de leur vie un peu plus ou un peu moins; certaines d'entre elles le sont très fortement tout au long de leur vie et par rapport aux différentes dimensions de l'existence, d'autres se laissent plus mener par la vie qu'elles ne la conduisent. En outre, l'agir de l'acteur semble une caractéristique plutôt structurelle, tant par rapport à l'histoire personnelle que par rapport à ses différentes dimensions, même si assurément, dans certaines circonstances cet agir soit plus aisé¹.

Après avoir défini la dimension de l'acteur dans les histoires de vie comme la cohérence entre le projet et l'agir, nous avons essayé de comprendre ce qui rendait cette cohérence possible. Nous avons identifié cinq éléments qui y contribuent; ils sont présentés ici dans les grandes lignes : la réflexion, la volonté reliée au désir, la confiance en soi, la relation à autrui et l'appropriation de savoirs.

La réflexion

La réflexion, comprise comme retour de la pensée sur elle-même, est un élément souvent associé au sujet, et même, pour certains auteurs, un élément qui le définit. Castoriadis (1986), par exemple, définit le sujet comme « capacité de réflexion et d'action délibérée » (p. 8). Dans les récits de vie que nous avons recueillis, la réflexion, non seulement, ne définit pas le sujet, mais elle ne se présente pas à tout moment de l'agir : une partie des actions qui définissent le sujet et des désirs qui guident ces actions n'accède pas nécessairement à la conscience² (ce qui ne signifie pas forcément qu'elle soit refoulée, bien entendu : elle peut aussi être informulée)³.

Quand la réflexion apparaît, elle est un outil pour le sujet. Nous avons pu remarquer trois formes de réflexion : l'une orientée vers le passé, une autre qui fait médiation entre passé et futur et une troisième tournée vers le futur.

La **réflexion orientée vers le passé** est une distance critique de soi à soi et sert à prendre conscience des déterminismes de l'identité. Ce type de réflexion ne mène pas nécessairement à l'action et peut faire du sujet le spectateur passif de sa vie. Dans ce cas, la réflexion sert à justifier une position. Mais parfois, elle produit ce que nous appellerions une réappropriation de l'action. Cela signifie prendre la responsabilité d'une action menée dans le passé.

Cette réflexion orientée vers le passé conduit quelquefois à son tour à la reconnaissance d'un désir et ensuite à la construction d'un projet; on parle alors de la **réflexion qui fait médiation entre passé et futur**. Dans ce cas, la réflexion conduit à réaliser qu'une autre situation que la présente est possible, à croire que quelque chose peut changer. C'est bien à cela que J.-P. Sartre (1990)

fait référence quand il dit que « ce n'est pas la dureté d'une situation ou les souffrances qu'elle impose qui sont motifs pour qu'on conçoive un autre état de choses où il en irait mieux pour tout le monde; au contraire, c'est à partir du jour où l'on peut concevoir un autre état de choses, qu'une lumière neuve tombe sur nos peines et sur nos souffrances et que nous décidons qu'elles sont insupportables » (p. 479).

Dans certains cas, ce mode de réflexion peut contribuer à réduire la contradiction interne : elle pousse alors à la délibération, à la prise de conscience par rapport à soi-même et à son désir. Ce type de réflexion permet aussi de construire un projet « réaliste », ce qui est essentiel pour la cohérence projet – agir.

Cette conviction que quelque chose peut changer mène parfois à la **réflexion orientée vers le futur** : une forme de réflexion qui sert à une sorte de « prévision », à concevoir des stratégies appropriées pour mener son projet à bien.

La volonté reliée au désir

Comme il a été signalé plus haut, un aspect qui nous avait fortement interpellée chez les femmes ayant participé à la recherche concerne la place énorme qu'elles attribuaient à la volonté dans la poursuite de leurs objectifs. C'est un aspect que nous avons expliqué par leur appropriation d'une idéologie individualiste. Néanmoins, si toutes ces femmes partageaient cette conception de la valeur de l'autonomie et de la volonté, toutes n'étaient pas également « volontaristes ». La volonté apparaissait comme un critère intervenant dans la cohérence projet – agir.

Désireuse alors d'interroger ce concept de volonté, nous avons rejoint R. Ogien (1995) quand il déclare qu'on peut reprocher à la volonté d'être une entité assez mystérieuse et une notion confuse lorsqu'on reste sur le plan sémantique. « C'est très confus, dit-il, lorsqu'on introduit la notion de volonté pour décrire cette entité supplémentaire susceptible d'expliquer les pouvoirs moteurs du désir, les processus de conclusion d'une délibération, le passage à l'acte et la conduite de l'action de l'initiative à son terme. À chaque étape et entre chacune d'entre elles, il faudrait vouloir : vouloir son désir, vouloir son choix, vouloir passer à l'acte, puis vouloir l'action. Or, en introduisant ce genre d'entité supplémentaire, on s'expose ou bien à la régression infinie, ou bien à la contradiction. Pourquoi? S'il faut vouloir son désir pour qu'il soit « moteur », vouloir son choix pour qu'il entraîne le passage à l'acte, vouloir l'action pour la mener à son terme, ne faut-il pas également vouloir tous ces vouloirs et vouloir ce vouloir de ces vouloirs et ainsi de suite à l'infini? Mais on peut objecter que cette régression est exclue. Car de même que nous n'admettons pas l'idée qu'il

soit possible de s'obliger à aimer, de se forcer à croire ou à désirer, nous rejetons l'idée qu'on puisse vouloir vouloir. Cependant, si l'idée d'un vouloir vouloir est exclue, la volonté devient une notion contradictoire. La volonté s'imposerait à nous, en quelque sorte, puisque nous ne pourrions que l'accueillir, et non la vouloir. Et ceci suffirait à rendre involontaire la plus volontaire, la plus souveraine de nos actions » (p. 57).

Ainsi, si la volonté peut se manifester dans une action, elle ne peut pas l'expliquer. C'est faire la différence entre la perception qu'ont ces femmes de la « volonté » comme agissante et l'explication de cette manifestation, effective, de volonté. Il est vrai que certaines femmes faisaient ce qu'elles disaient vouloir faire. A contrario, il y en avait d'autres dont le discours permettait de relever la différence entre ce qu'elles disaient vouloir faire et ce qui apparaissait comme « objet de quête ». Cela indiquait sûrement des vouloirs en contradiction. C'est que la volonté ne peut se comprendre que si elle est reliée au désir. Désir en tant que manque, au sens psychanalytique du terme, mais aussi en tant que force et puissance de vie. Ce qui, à ce propos, est important pour la cohérence projet – agir est un relatif accord intérieur. Il est certain que l'incohérence entre projet et agir révèle la contradiction interne.

La confiance en soi

Le fait d'envisager une situation autre que la situation existentielle actuelle implique la conviction que quelque chose peut changer : une confiance dans l'avenir qui ne va pas sans confiance en soi. La confiance dans leurs ressources et leurs capacités qu'avaient les femmes qui semblaient le plus être le sujet de leur histoire était une dimension qui les distinguait nettement des autres. Elles disposaient aussi de plus de possibilités pour surmonter les difficultés existentielles, et avaient le sentiment qu'elles pourraient s'en sortir.

Les théories psychanalytiques de la relation d'objet proposent des hypothèses pour comprendre l'origine et la forme de la confiance en soi : celle-ci serait liée à la dynamique des premiers rapports mère-enfant. Erikson (1994), par exemple, soutient que l'acquisition de la confiance est la première tâche du développement de la personne et par là même la première tâche des soins maternels. « L'état général de la confiance, dit-il, implique non seulement que l'on a appris à se fier à la similitude et à la continuité des pourvoyeurs extérieurs, mais aussi que l'on peut avoir confiance en soi et en la capacité de ses propres organes de faire face aux besoins; et aussi que l'on est assez sûr de soi pour donner confiance aux fournisseurs » (p. 170). La quantité de confiance tirée de la première expérience infantile dépend surtout des premières relations objectales. La mère, ou la personne de substitution, crée un sentiment de confiance chez son enfant en sachant combiner l'attention pour ses besoins

individuels et une ferme loyauté qui réside dans le style de vie de la culture. Les parents, ajoute-t-il, doivent non seulement guider leur enfant par des défenses et des permissions, mais aussi être capables de faire passer en lui la conviction profonde que ce qu'ils font a une signification.

C'est justement cette confiance de base, qui se traduit par la confiance dans l'avenir, que devaient posséder les femmes qui témoignent de cette tendance vitale à l'action de sujet dans leur manière de se positionner dans le monde.

La relation à autrui

Il existe aujourd'hui un consensus pour considérer la relation à autrui comme un constituant de l'identité. Cette conception se situe dans la filiation de la phénoménologie existentielle pour laquelle la conscience de soi a autrui comme condition d'existence.

M. Foucault (1984), dans une toute autre tradition théorique, analyse la relation à autrui de manière très intéressante. Il se dit que si le sujet humain est pris dans des rapports de production et des relations de sens, il est également pris dans des relations de pouvoir d'une grande complexité. Vivre en société, ajoute-t-il, c'est de toute façon vivre de manière telle qu'il soit possible d'agir sur l'action des uns sur les autres. Comme point de départ, il propose une série d'oppositions : celle du pouvoir des hommes sur les femmes, des parents sur les enfants, de la psychiatrie sur les malades mentaux, de la médecine sur la population, de l'administration sur la manière dont les gens vivent.

Le pouvoir qu'il tente d'analyser se caractérise par le fait qu'il met en jeu des relations entre individus. Ce qui définit une relation de pouvoir, c'est un mode d'action qui n'agit pas directement et immédiatement sur les autres, mais **qui agit sur leur action**. Le pouvoir opère sur le champ de possibilités où vient s'inscrire le comportement des sujets agissants : il incite, il induit, il détourne, il facilite ou rend plus difficile; à la limite, il contraint ou empêche absolument; mais il est toujours une manière d'agir sur un ou sur des sujets agissants, et sur ce qu'ils agissent ou sur ce qu'ils sont susceptibles d'agir : une action sur des actions.

Cette analyse de Foucault sur les rapports de pouvoir comme constitutifs du social a été éclairante et illustre bien une manière de se positionner face à autrui qui, chez les femmes de la recherche, apparaît comme un élément essentiel de la cohérence projet-agir. Il a semblé évident que, chez certaines femmes, la relation à autrui facilitait cette cohérence. Elles savaient prendre d'autrui ce qui facilitait la réalisation de leurs choix, en utilisant, par exemple, les bons conseils des autres; en ne se mettant pas, ou pas longtemps, dans des positions de soumission. Autrui ne contraignait pas leurs propos. Par contre,

d'autres femmes se retrouvaient dans des relations à autrui où celui-ci était toujours là pour empêcher la réalisation de la plupart de leurs désirs (père, mari, sœur, patron...); ou, pour reprendre les termes de Foucault, elles étaient dans des relations à autrui où celui-ci *agissait sur leur action*.

L'appropriation de savoirs

L'appropriation de savoirs est apparue également comme un élément important dans la cohérence projet-agir chez les femmes ayant participé à la recherche. Cela n'est pas étonnant parce que le savoir est toujours pouvoir.

Nous voudrions nous référer à deux analyses très différentes sur le rôle du savoir issues de la rationalité moderne : celle de Foucault et celle de Habermas. M. Foucault (1976) a analysé le savoir de la raison moderne comme un pouvoir qui sert à normaliser, à légitimer une manière d'être que la science définit comme « normale ». J. Habermas (1990), pour sa part, prétend ré-enraciner la rationalité instrumentale dans le sujet humain, porteur d'une rationalité plus ample que la rationalité instrumentale.

L'analyse de Foucault sur le rôle normalisateur de la science est certainement intéressante parce que révélatrice d'une logique que la science a rendue opérante, mais elle nous paraît réductrice. Comme le postule Habermas, la science peut aussi être libératrice. Ce qu'illustre bien, pour donner un exemple, l'appropriation, par les femmes ayant participé à la recherche, de la connaissance des méthodes contraceptives. En fait, chez elles, le fait de ne pas utiliser de méthodes contraceptives n'obéit pas à une logique de désirs en contradiction comme le postulent certains programmes de planification familiale, mais est simplement lié à un manque d'information. Très souvent une bonne information entraîne une planification des naissances. Cet exemple montre comment un savoir issu des sciences empirico-analytiques s'avère libérateur d'une contrainte liée aux conditions biologiques : avoir plus d'enfants qu'elles ne le désiraient était un aspect extrêmement contraignant pour certaines de ces femmes. Non seulement parce que cela impliquait une réalité familiale différente de celle désirée, mais aussi parce qu'avoir beaucoup d'enfants amplifiait les difficultés économiques. C'est l'appropriation du savoir des méthodes contraceptives qui a permis à d'autres femmes d'agir en fonction de leur désir.

Ces éléments qui interviennent dans la cohérence projet-agir vont souvent de pair parce qu'ils interagissent : ainsi, par exemple, la confiance en soi peut déterminer la relation à autrui ou l'orientation de la réflexion. Par ailleurs, ces éléments ne semblent pas dépendre du sujet et ils apparaissent comme dépendants des mêmes irréductibles qui déterminent l'identité : irréductible biologique, irréductible psychique, irréductible social, etc. Cela

conduirait à conclure que la possibilité d'utiliser une marge de liberté est prédéterminée et hors de toute liberté, ce qui relève du paradoxe.

En définitive, la possibilité d'être un peu plus acteur de son histoire semble une ressource, une force intérieure, qui est présente de manière inégale chez les individus, même si, bien sûr, elle n'est pas statique ni définitive, les conditions qui la créent pouvant se modifier.

Dans cette définition de l'acteur, comme la cohérence entre un projet et un agir, le projet est formulé comme étant une manière de se positionner face à ses déterminismes, de faire avec eux et malgré leur force. Cela suppose que nous pouvons chacun devenir acteur de notre histoire au-delà des contraintes qui sont les nôtres, puisque même dans les situations les plus limites, comme la perspective de la mort, des désirs, des choix et des projets restent à formuler.

Si cet aspect est pour nous plutôt à revendiquer, il ne nous empêche pas de remarquer que le fait d'« avoir une marge de liberté », et de l'utiliser, c'est-à-dire de se comporter en acteur de sa vie, au moins à certains moments de celle-ci, n'est pas du tout équivalent au fait d'« être libre ». Autrement dit, être acteur de sa vie ne signifie pas être libre. La marge de liberté, propre à l'individu, pour faire de sa destinée « quelque chose qui lui appartient au-delà des déterminismes dont il est le produit », que nous avons essayé de théoriser, peut être extrêmement réduite. Il est évident que de la même manière que nous sommes inégaux par rapport aux ressources nécessaires pour être cohérents entre nos projets et nos actions, nous sommes inégaux par rapport à nos marges de liberté. Non parce que nous sommes plus ou moins déterminés les uns que les autres, mais parce que tout ce qui nous détermine est en même temps contrainte et ressource, parfois plus une contrainte qu'une ressource, parfois plus une ressource qu'une contrainte. Ces déterminismes sont les dimensions qui nous constituent (biologique, psychique, socio-culturelle, économique...) incorporées et sont ainsi la possibilité de notre liberté. Plus ces dimensions sont une ressource (un corps en bonne santé, une psyché plutôt équilibrée, une grande quantité de ressources économiques et culturelles...), plus nos marges de liberté sont grandes, puisque c'est à partir d'elles que nous désirons, que nous nous projetons vers l'avenir et que nous agissons dans l'existence. À l'inverse, plus ces dimensions qui nous constituent sont une contrainte (un corps malade, un psychisme fragilisé, une situation économique précaire...), plus nos marges de liberté sont étroites.

En quoi cette recherche contribue-t-elle à l'émancipation de populations négligées?

Pour terminer, nous tentons de répondre à la question de savoir en quoi cette recherche contribue ou non à l'émancipation des femmes qui y ont participé et,

plus largement, à l'émancipation de la population à laquelle ces femmes appartiennent.

Il semble que le potentiel d'émancipation de cette recherche peut être cerné en fonction de deux niveaux différents.

Un premier niveau fait référence à la construction d'un savoir susceptible d'avoir une influence sur le groupe de femmes qui ont participé à la recherche et, plus largement, sur le groupe social auquel elles appartiennent. Un deuxième niveau fait plutôt référence à ce que les femmes rencontrées ont pu retirer du fait d'avoir produit leur récit de leur vie.

Par rapport au premier niveau, la construction d'un savoir, il semble que donner la parole aux acteurs comme on le fait dans le cadre des recherches qualitatives est la meilleure manière de construire un savoir qui pourra servir à mettre en place des actions qui visent un changement. Dans ce sens, le récit de vie a un atout : il est suffisamment ouvert pour permettre l'expression des acteurs, même si nous sommes, cependant, bien consciente de la transformation opérée à partir de récits de vie et du fait que ce que le chercheur énonce, c'est une parole propre, en d'autres termes qu'il n'y a aucun type de co-énonciation.

Il semble aussi que c'est ce type de recherche qui fait que l'université ne reste pas un monde protégé et coupé de la réalité sociale. Cependant, l'impact social de ces recherches et l'utilisation de celles-ci pour la création de programmes de prévention et d'intervention psychosociale ou politique ne semblent pas aller de soi : ils seront toujours dépendants des suites données à ces recherches.

Au sujet du savoir qui se dégage de la recherche, nous nous sommes interrogée par rapport à l'impact de certaines de nos conclusions. Bien que nous pensions avoir montré que la cohérence entre un projet et un agir n'est pas vraiment une question de volonté, mais plutôt une question de ressources, et de ressources inégalement distribuées, nous avons redouté que le discours individualiste de ces femmes, leur affirmation personnelle et la référence au travail comme clé de la réussite personnelle, ne soit pris comme un discours pouvant appuyer une position de libéralisme extrême. En effet, postuler la volonté comme un facteur déterminant du bien-être individuel peut empêcher de penser aux causes sociales et politiques de la pauvreté et donc de reconnaître la responsabilité propre à l'État et à la société.

De plus, il apparaît que certaines de ces femmes sont effectivement, plus que d'autres, les « actrices » de leur histoire. Par rapport à la mobilité sociale, par exemple, certaines ont réussi beaucoup de choses qu'elles s'étaient promis de faire. Ce sont des femmes qui, sans l'aide d'un « État providence », sont arrivées à acquérir une maison, des services, un accès à l'éducation (surtout

pour leurs enfants). Mais cela ne devrait pas masquer le fait que leur effort personnel ne les a pas amenées à une situation idéale, comme le postulerait une position de libéralisme extrême. Toutes vivent toujours dans la pauvreté, même si l'on peut observer des différences très importantes et significatives entre les femmes qui ont été le plus actrices de leur vie et celles qui l'ont été le moins. Sans compter les coûts personnels, familiaux et sociaux élevés de ces réussites et de ces efforts individuels.

Par rapport au deuxième niveau, le potentiel émancipateur du récit de vie, nous dirions tout d'abord que ces femmes ont apprécié le fait de mettre, parfois pour la première fois, des mots sur leur vécu et celui d'être écoutées de manière bienveillante. Elles en ont retiré un sentiment de reconnaissance personnelle, un effet bénéfique qui n'est assurément pas à négliger : le fait de se sentir reconnu stimule l'estime de soi et, en conséquence, une position subjective différente face à la vie, qui peut-être source d'émancipation personnelle et sociale.

Mais nous voudrions nous référer à un autre aspect qui mérite d'être analysé. En faisant leur récit de vie, ces femmes se sont définies elles-mêmes. Comme le postule Ricoeur (1985), le récit de vie permet la construction d'une identité narrative : la sorte d'identité à laquelle on accède grâce à la médiation de la fonction narrative. Mais, comment se sont-elles définies elles-mêmes? Comme il a été écrit à maintes reprises, nous avons été fort interpellée par l'importance qu'elles accordaient à l'effort individuel. Nous l'avons interprété comme un trait individualiste qui définit leur identité culturelle. Mais nous l'avons fait *a posteriori*. En les écoutant, nous ne savions pas encore que nous arriverions à cette conclusion. Souvent nous avons pu constater que la construction de leur récit, grâce à quoi elles étaient en train de construire leur identité, risquait de renforcer leur idéologie individualiste : elles valorisaient fortement l'initiative individuelle, et celles qui avaient réussi ce qu'elles s'étaient proposé de faire en retiraient un sentiment d'auto-valorisation qui les aidait à continuer. Par contre, celles qui n'avaient pas réussi à atteindre leurs objectifs se retrouvaient souvent avec la conviction de ne pas en avoir fait suffisamment et, par là même, avec un sentiment aigu de culpabilité.

Nous pensons que l'ayant su, nous nous serions plutôt orientée vers une recherche-action, et nous les aurions alors invitées à faire un travail d'analyse de leurs récits de vie, comme cela se pratique en récit de vie d'intervention. L'on aurait alors pu articuler dans l'analyse de l'histoire la dimension produit de l'histoire (ce qu'on a fait de moi) et la dimension acteur de l'histoire (ce que j'ai fait de ce qu'on a fait de moi), et, de la sorte, relativiser la place de la liberté et s'inscrire dans une histoire collective. Il semble que, de cette manière,

nous aurions pu les aider à mieux analyser le poids de leur histoire sociale et à saisir ainsi la dimension historique et collective de leurs difficultés individuelles. Mais nous ignorons si cela les aurait aidées à concevoir des solutions collectives, et pas seulement individuelles.

Notes

¹ Pour les femmes ayant participé à cette recherche, il est plus facile d'être acteur par rapport au projet de mobilité sociale que par rapport au projet de vie en couple.

² Un exemple d'action de sujet sans réflexion est la conduite d'Esther à un moment donné de son histoire. Elle subit la maltraitance physique de son mari, ce qui la rend très malheureuse. Un jour, elle entend que lorsque une femme frappe son mari sur la tête avec une poêle chaude, celui-ci ne la bat plus. Elle me dit ne pas trop y réfléchir et ne pas compter le faire. Cependant, un jour que son mari la frappe, elle est justement en train d'utiliser une poêle pour la cuisine. Elle prend cette poêle et lui donne un coup sur la tête. Quand elle me raconte cet épisode, elle m'explique qu'elle a agi sans réfléchir. Pourtant, c'est bien une action de sujet dans la mesure où elle est précédée d'un désir – le désir de ne plus être frappée –, Esther est fortement impliquée dans l'action : c'est elle qui prend avec un évident effort physique la poêle et donne un bon coup, et l'action a un effet transformateur dans le sens de son désir : effectivement son mari ne la bat plus.

³ Comme le dit Merleau-Ponty (1945), on est au monde avant de réfléchir sur lui : « avoir un monde ou être-au-monde, c'est porter autour de soi un système de significations dont les correspondances, les relations, les participations n'aient pas besoin d'être explicitées pour être utilisées » (p. 150).

Références

- Castoriadis, C. (1986). L'état du sujet aujourd'hui. *Topique*, 38, 7-39.
- Degregori, C.I. (1987). Del mito de Inkarrí al mito del progreso : poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. *Socialismo y participación*, 36, 49-56.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme : une perspective anthropologique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Erikson E. (1994). *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité* (Vol. 1). Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1984). Deux essais sur le sujet et le pouvoir. Dans H. Dreyfus, & P. Rabinow (Éds), *Michel Foucault. Un parcours philosophique* (pp. 297-321). Paris : Gallimard.

- García, M., & Vargas, M. (2009). La fonction symbolique dans la construction identitaire en Amérique Latine. Dans P. Collart (Éd.), *Rencontre avec les différences. Entre sexes, sciences et cultures* (pp. 147-164). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Gaulejac (de), V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes Éditeurs.
- Habermas, J. (1990) *La technique et la science comme idéologie*. Paris : Gallimard.
- Malengreau, J. (1995). *Sociétés des Andes. Des empires aux voisinages*. Paris : Karthala.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Ogien, R. (1995). *Les causes et les raisons*. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Roussel, L. (1996). Peut-on définir la famille? *La famille et les familles : quelle identité aujourd'hui?* Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Ruiz Bravo, P. (2002). *Género y desarrollo. Diversidad y cambio en las identidades de género en el medio rural peruano*. Document inédit, Lima.
- Sartre, J.-P. (1960). Question de méthode. Dans J.-P. Sarte (Éd.), *Critique de la raison dialectique* (pp. 98-134). Paris : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1990). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique* (1959). Paris : Gallimard.
- Vargas, M. (2002). *Une approche biographique de la construction identitaire. Le cas de femmes péruviennes ayant migré de la campagne vers la grande ville*. Thèse de doctorat inédite, Université catholique de Louvain.

Marichela Vargas-Thils est docteure en psychologie et chargée de cours invitée à l'Université catholique de Louvain en Belgique. Elle est aussi consultante aux Consultations psychologiques spécialisées en histoires de vie à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCL. Ses recherches et ses publications portent notamment sur l'utilisation du récit de vie en psychologie clinique et en recherche scientifique. Dans ce contexte, elle s'intéresse tout particulièrement à l'articulation entre déterminisme et « liberté » dans les histoires de vie et à ce qui fait changement et élaboration dans le récit de vie comme dispositif d'intervention.

Vécu de l'ascension sociale de jeunes adultes. *Cheminement épistémologique et méthodologique d'une étude*

Delphine Burrick, Doctorante

Université de Mons-Hainaut

Résumé

Dans cette société postmoderne, il n'est pas évident de se construire. Dès lors, lorsque l'individu ne suit pas la trajectoire attendue, son identité n'en est que plus fragile. Dans cette recherche, nous nous penchons sur l'élaboration identitaire de jeunes adultes en mobilité sociale ascendante. Pour approcher cette problématique, nous nous interrogeons sur le vécu de trois sujets récemment diplômés et insérés professionnellement. Pour ce faire, nous nous inscrivons dans une démarche compréhensive qui prend appui sur une technique narrative, à savoir le récit de vie. Nous approfondissons les épisodes et événements de la vie des sujets, ainsi que les référents identitaires probants. Enfin, nous analysons le contenu des histoires de vie au regard de modèles de la construction identitaire inscrits dans la sociologie clinique. Par ailleurs, tout au long de cet article, nous explicitons nos ancrages épistémologiques et nous développons le cheminement méthodologique suivi.

Mots clés

RÉCIT DE VIE, ANALYSE DE CONTENU, SOCIOLOGIE CLINIQUE, IDENTITÉ, MOBILITÉ SOCIALE

Introduction

Dans cette « société de verre » caractérisée par des institutions fragiles et fragilisantes (Corcuff, 2002), prétendre à un projet identitaire ne va pas de soi. Le passage du désirable au possible ne se fait pas sans mal (Bajoit, 2003). En cas de mobilité sociale, les tensions structurelles n'en sont que plus prégnantes (de Gaulejac, 1987). Entre des sentiments de fierté, de considération... et de culpabilité, d'infidélité... l'individu navigue de la conservation de soi à l'influence sociale (Camilleri, 1998). Pour approcher cette problématique, nous nous penchons sur la trajectoire identitaire de trois jeunes adultes. Issus de milieux socioculturels modestes, ils vivent une ascension sociale. Diplômés de

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 28-56.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

l'enseignement universitaire, nous les rencontrons à un moment charnière, l'insertion socioprofessionnelle.

Comment ont-ils pu passer à travers les déterminismes de l'existence et ouvrir le champ des possibles (Bourdieu, 1979)? Dans ce déplacement social, que ressentent-ils par rapport à ce qu'ils sont, à ce qu'on attend d'eux, à ce qu'ils désirent être? Comment s'adaptent-ils à ce monde en mutation? Nous nous attachons à décrire et à comprendre comment ils se sont construits. À travers l'utilisation du récit de vie, nous marquons un intérêt particulier aux épisodes, événements qui jouent un rôle dans l'histoire des sujets, aux figures d'identification et cadres de socialisation probants. À partir d'une analyse de contenu construite sur des axes thématique et diachronique, nous donnons sens à leur trajectoire identitaire, et en particulier à leur vécu, parfois paradoxal, de l'ascension sociale.

Une démarche scientifique n'est pas linéaire, mais procède bien d'une circularité faisant appel à un degré important de « reliance », c'est-à-dire que chaque étape de la recherche est pensée, réfléchi et examinée à travers son lien avec toutes les autres étapes. Dans ce sens, nous avons pour objectif d'exposer un parcours de recherche méthodique, cohérent et pertinent (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). Dans cet article, nous retraçons le cheminement épistémologique et méthodologique de la recherche en organisant le contenu selon la structuration de l'espace de recherche envisagé par Pourtois, Desmet et Lahaye (2001).

Dans un premier temps, nous présentons les éléments probants à la construction de l'espace de recherche, à savoir : le cadre épistémologique, à travers ses ancrages politiques, les postures épistémiques, et les paradigmes sous-jacents; l'objet de recherche, par sa problématisation, les questions de recherche posées, les concepts opératoires en jeu et le cadre théorique; et enfin, le cadre conceptuel circonscrit par une conception polysémique de l'identité et des modèles théoriques permettant de comprendre sa construction (voir Figure 1).

Ensuite, nous développons l'élaboration de la méthodologie de recherche à travers ses orientations exploratoire, compréhensive et qualitative. Nous précisons les modalités de constitution de l'échantillon et en particulier des trois sujets concernés par la problématique. Par ailleurs, nous théorisons le récit de vie de recherche et abordons notre pratique de cet outil. Nous présentons les principes de l'analyse de contenu du corpus à travers les déclinaisons thématique et diachronique employées. Enfin, nous exposons une synthèse des trois chemins de vie identitaires étudiés. Nous discutons les résultats de nos

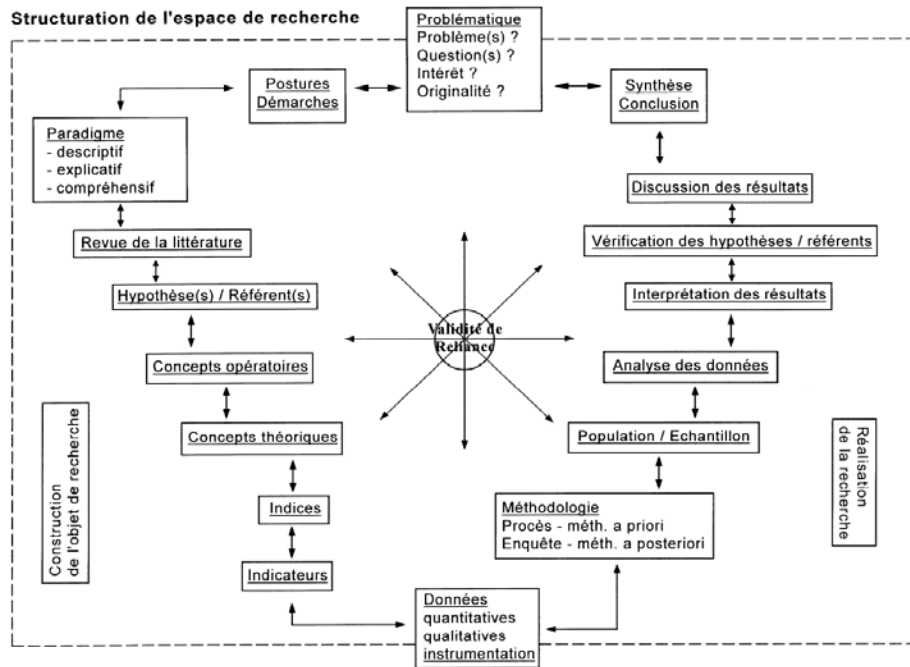


Figure 1 : Structuration de l’espace de recherche (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001, p. 31)

analyses au regard des questions de recherche posées et des modèles théoriques développés. Nous concluons et dégagons les apports.

Épistémologie de la recherche

Ancrages politiques

Comme Le Grand (1996, cité dans Brun, 2001, p. 1968), nous pensons qu’il n’est pas de recherche en sciences sociales et humaines qui ne corresponde pas à un système de valeurs, à une vision du monde. Il existe nécessairement un lien complexe entre l’éthos du chercheur et sa production scientifique. Le Grand (1993) parle d’« implexité » dans le sens où tout chercheur est impliqué, avec ou sans conscience, volontairement ou involontairement et ce, à différents niveaux : épistémologique, institutionnel, financier, idéologique, méthodologique, éthique. Dans *La misère du monde*, Bourdieu a développé une politique de la sociologie, à la fois théorique et pratique, qui vise à convertir le malaise social en symptômes lisibles susceptibles d’être traités politiquement (Bourdieu, 1992, cité par Maler, 1994). Dans ce sens, la recherche a pour

objectif de développer une conscience des déterminismes sociaux et de lutter contre des formes d'aliénation. Dès lors, le récit de vie a une visée « politique » car il favorise l'émergence d'une parole sociale spécifique, il soutient une action émancipatoire de l'individu (Le Grand, 1996).

Postures épistémiques

Cette recherche se positionne à mi-chemin entre une approche « dualiste », qui tend vers une certaine neutralité face à l'événement observé; et une approche « monadiste », dans le sens où les données se manifestent dans une interaction avec l'acteur (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006). Cette position nous engage à interroger la réalité par des allers-retours entre ces deux points de vue, ces deux axes de questionnement. Dès lors, nous nous situons entre la perspective « étique », qui confère au chercheur une capacité à analyser, à interpréter et à théoriser les phénomènes, et la perspective « émique », qui tient compte de l'explication du monde approchée par les pratiques, les logiques des acteurs, marquées historiquement et culturellement (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006). Nous défendons un champ épistémique qui s'enrichit de la dualité de ces approches, des « voies de pluralisation » de la connaissance (Berthelot, 2001, cité dans Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006). Si nous concédons que le positionnement choisi relève davantage de la phénoménologie, nous tendons néanmoins vers une perspective problématique, dans laquelle les acteurs (chercheur et sujet) interrogent la réalité de façon multiple. L'objectif est d'adapter le cheminement méthodique aux sujets et contextes.

Paradigmes

Cette étude s'inscrit de façon complémentaire dans deux paradigmes, descriptif et compréhensif. D'une part, le paradigme descriptif vise à décrire les phénomènes ou situations observés. Cette photographie de la réalité, suivie d'une analyse minutieuse, peut donner naissance à des typologies, classifications ou encore structurations. D'autre part, le paradigme compréhensif, en recherchant le sens des phénomènes, tend à saisir les significations que les acteurs attribuent à leurs actes (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). Aussi, cette étude relève d'une démarche communicationnelle (Habermas, 1987, cité dans Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). En effet, nous travaillons dans une visée compréhensive (Kaufmann, 1996) et à partir d'une relation empreinte d'intersubjectivité avec l'acteur, dans laquelle l'attitude phénoménologique permet d'appréhender le vécu en tant que construction humaine. Le sujet est observé en tant que personne avec ses intentions, son langage et son empreinte socioculturelle. Dans ce sens, cette approche consiste à expliciter des constructions objectives à travers des composantes subjectives amenées par les acteurs. Ces deux paradigmes, descriptif et compréhensif,

soutiennent l'exploitation de données qualitatives en vue de mettre en évidence, à la fois des aspects communs aux événements étudiés et des points de vue singuliers à travers les contradictions observées au sein de ces phénomènes (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001).

Construction de l'objet de recherche

Problématique

La problématique est à la base de la construction de tout objet de recherche. Elle repose sur les conceptions théoriques du chercheur, issues de ses expériences, observations, lectures... (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). La problématique de cette étude se centre sur la construction identitaire. Plus précisément, nous nous intéressons aux trajectoires de vie de jeunes adultes d'aujourd'hui récemment diplômés. À un moment charnière de l'existence, l'insertion socioprofessionnelle, nous nous penchons sur leur vécu, leur parcours, leur trajectoire, bref leur histoire de vie. Nous nous interrogeons sur les étapes, événements, personnes qui ont pu jaloner leur parcours. *In fine*, dans le cadre de cet article, nous prenons le pouls de la mobilité sociale en nous attachant tout particulièrement à l'histoire de vie de jeunes adultes en ascension sociale.

À l'heure actuelle, les institutions socialisantes (la famille, l'école, la télévision...) transmettent un double message aux jeunes. D'une part, elles les incitent à la compétition et à la consommation, dégageant l'idée d'une liberté absolue à travers le choix, l'autonomie, l'accomplissement personnel, l'hédonisme, etc. D'autre part, les sociétés présentent des limites : la montée des inégalités et de l'exclusion, le chômage, les problèmes écologiques, l'insécurité, le racisme, les menaces de guerre, le manque de solidarité, la solitude, etc. (Bajoit, 2003). Assurément, pour la nouvelle génération, il n'est pas aisé de prétendre à un projet identitaire qui fasse l'objet de leur adhésion, leur donne la sensation de se sentir bien, tout en étant reconnu par les autres, par la société. Aujourd'hui, il est difficile de « devenir soi-même en faisant ce que la société attend » (Bajoit, 2003, p. 122).

Néanmoins, lorsque le désirable devient possible (Bajoit, 2003), le déplacement social entraîne une série de conflits affectifs, idéologiques, culturels, relationnels, politiques (de Gaulejac, 1987, p. 97). L'identité, en tant que « résultante des différentes positions occupées et du rapport subjectif à ces positions » (de Gaulejac, 1987, p. 97), devient le lieu de contradictions entre l'identité héritée, l'histoire en soi, et l'identité acquise, qui s'ajuste aux nouveaux habitus, idéaux et pratiques. Bien souvent, il y a rupture d'identification car l'individu renonce aux identifications passées pour s'adapter à ses nouvelles conditions de vie. Dès lors, la promotion place

l'individu au centre d'une ambivalence entre, d'une part, des sentiments positifs (fierté, valorisation, considération...) et, d'autre part, des sentiments négatifs (culpabilité, humiliation, infidélité...).

Questions de recherche

Selon le principe de « reliance », nous posons les questions de recherche en les rapportant aux outils d'investigation, aux instruments d'analyse et aux cadres d'interprétation théoriques (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). Dans cet article, la question de recherche centrale est : comment ces jeunes adultes ont-ils vécus leur ascension sociale? Dans ce déplacement social, que ressentent-ils par rapport à ce qu'ils sont, à ce qu'on attend d'eux, à ce qu'ils désirent être? Comment vivent-ils les paradoxes et incertitudes de cette société? Quels épisodes et événements ont joué un rôle dans leur histoire de vie? Quels cadres de socialisation et figures d'identification ont été probants? Nous nous attachons à décrire et à comprendre comment ils se sont construits. Par ailleurs, nous examinons ce que peut apporter l'utilisation du récit de vie dans la compréhension de la trajectoire identitaire de l'individu, et notamment en articulant divers modèles d'analyse.

Concepts opératoires

Les concepts opératoires touchent à la réalité à saisir en cernant les différents sens qu'elle peut prendre. La revue de la littérature, les axes épistémologiques privilégiés et les outils d'investigation choisis permettent de limiter les concepts opératoires retenus (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). Dans cette recherche, l'espace conceptuel est polysémique. Nous avons sélectionné des dimensions de la réalité que nous souhaitons observer, à savoir : les déplacements sociaux (de Gaulejac, 1987), les figures d'identification (Freud, 1923), les cadres de socialisation (Dubar, 1997), le carré dialectique (Kaufmann, 2001), les tensions existentielles et les logiques du sujet (Bajoit, 2003), et enfin les logiques familiales d'insertion sociale (Nimal, Lahaye & Pourtois, 2000).

Cadre théorique

Une théorie est un ensemble cohérent de propositions, d'idées, de concepts décrivant des processus relatifs à un ensemble de données observables, qui permet d'interpréter l'information recueillie et de formuler des prédictions (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). Cette recherche propose plusieurs ancrages théoriques, dont particulièrement la sociologie clinique, mais aussi la sociologie culturelle et la psychosociologie. Dans cette optique, nous faisons appel aux théories de sens commun et aux théories savantes. D'une part, les théories de sens commun, en tant que théories informelles, se construisent à partir de l'expérience des acteurs ou se transmettent par l'éducation implicite.

D'autre part, les théories savantes résultent d'une démarche objective (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006).

Dans cette étude, la sociologie clinique représente une méthode de travail et une grille d'interprétation particulièrement adaptée pour comprendre les liens entre les enjeux psychiques, familiaux et sociaux des conflits vécus par les individus confrontés au déplacement social. En effet, ce courant permet d'approcher les facteurs économiques, historiques, sociologiques, idéologiques et psychologiques en jeu dans les trajectoires individuelles. La sociologie clinique postule qu'il faut étudier les phénomènes sociaux et institutionnels en intégrant la façon dont les individus les vivent, se le représentent, les assimilent et contribuent à leur reproduction. L'individu étant multidéterminé socialement, inconsciemment, biologiquement (de Gaulejac, 1999, p. 11), comprendre comment ces dimensions s'articulent permet de voir dans quelle mesure les trajectoires individuelles sont conditionnées par le champ social.

Cadre conceptuel

Problématisation de l'espace de recherche

À travers les lectures et prises d'information, nous réunissons des concepts polysémiques en vue de circonscrire la situation, le contexte de la recherche, bref de préciser le référent. Cette étape vise à baliser l'espace conceptuel (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). Dans le cadre de cette recherche, nous orientons les recherches théoriques vers la création d'un système conceptuel qui puisse rendre compte de la construction et de la trajectoire identitaire. Les modèles théoriques retenus sont : le carré dialectique schématisé par Kaufmann (2001) en sociologie clinique et les tensions existentielles et logiques identitaires du sujet développées par Bajoit (2003) en sociologie.

L'identité, un concept polysémique

L'identité est à la fois unique et semblable, individuelle et collective, personnelle et sociale, objective et subjective, singulière et commune, permanente et changeante, immobile et mouvante. C'est un processus dynamique, qui tend à concilier les dimensions contradictoires contribuant à la construction de soi (Marc, 2005, p. 3). En tant qu'« ensemble de significations apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue de leurs mondes vécus » (Mucchielli, 1999, p. 10), l'identité renvoie à la pluralité des acteurs selon les situations, leurs enjeux et leurs projets. Les mécanismes sont donc évolutifs et ne présentent pas la même forme et intensité selon les périodes de la vie. Constamment touchée par les situations, contextes, rôles, relations, événements, l'identité s'inscrit à la fois dans le passé (les racines, la permanence), le présent (les conduites actuelles) et l'avenir (les projets, les idéaux). Par ailleurs, elle combine des identités liées à la personne

ou au groupe (Marc, 2005). En somme, l'identité tend vers une homéostasie, un équilibre instable, en recherchant l'unicité de soi face à la multiplicité des rôles et à la diversité des perceptions de soi (Marc, 2005, p. 4).

Le carré dialectique, une approche socioclinique de l'identité

Pour Kaufmann (2001), l'individu est un processus changeant pris dans une multitude de forces contradictoires. Il s'inscrit dans un carré dynamique et dialectique formé de quatre pôles interdépendants et mettant en jeu les processus constitutifs de l'identité (voir Figure 2).

D'abord, les instances de socialisation (S) représentent les cadres qui permettent à l'individu de se socialiser, tels la famille, l'école, les entreprises, la culture, la communauté. Ils amènent l'individu à créer des habitus (des routines, des schèmes) et instaurent une mémoire sociale incorporée et implicite. Ensuite, les habitudes (H), en tant que schèmes opératoires incorporés, sont le résultat des habitus et représentent un patrimoine individuel. Elles ont une fonction de conservation du passé et de reformulation du présent (p. 158). Les habitudes confèrent un confort psychologique, une sorte d'« inconscient cognitif ». Par ailleurs, la réflexivité sociale (RS) concerne les informations issues de l'extérieur (médias, formation, société...) qui suscitent une réflexion sociale sur des habitudes (schèmes dissonants), pouvant déclencher une réflexivité individuelle et au bout du processus, un nouveau comportement personnel. Enfin, la réflexivité individuelle (RI) relève du monde intérieur propre à l'individu. Elle est en relation directe avec la réflexivité sociale qui est à l'origine de la dissonance de schèmes.

Ces quatre pôles donnent lieu à six couples d'interdépendances opposées qui mettent en place divers processus. Premièrement, les instances de socialisation (S) envoient des schèmes aux habitudes (H), c'est-à-dire des schèmes anciens dépourvus de toute réflexivité. Les schèmes déterminent les routines qui forment une grille de lecture à travers laquelle l'individu voit le monde. Ensuite, la réflexivité sociale (RS) fournit des schèmes plus récents et plus conscients qui peuvent s'avérer dissonants par rapport aux schèmes anciens, ce qui provoque un conflit de schèmes. La réflexivité individuelle (RI) est alors stimulée par des schèmes qui peuvent être intériorisés sans être incorporés, demeurant dans le conscient. Si les schèmes sont en conflit avec les habitudes (H), l'individu doute : soit le nouveau schème est éliminé, soit il est incorporé et assimilé en habitudes (H) sous la forme d'une routine. Lorsqu'une incorporation est moins forte, le schème peut être inopérant. Néanmoins, il reste dans la mémoire dormante et peut être réactivé par la suite. En somme, au sein d'un individu, habitudes et changements coexistent. En tendant à une

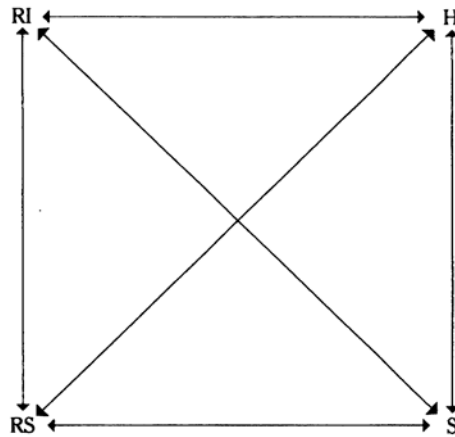


Figure 2 : Le carré dialectique de l'identité (Kaufmann, 2001, p. 188)

certaine cohérence de son identité, dépassant des conflits de schèmes dissonants, l'individu est processus et contre-processus (Kaufmann, 2001).

Les tensions existentielles, une approche sociétale de l'identité

Bajoit (2003) développe une sociologie centrée sur un paradigme identitaire. Il propose un modèle intégrateur des tensions existentielles dans lequel la société est vue comme un ensemble d'individus engagés dans un processus de construction de leur identité personnelle. L'identité est donc conçue comme le résultat, toujours provisoire et évolutif, d'un travail de l'individu sur lui-même, non définie à l'origine, jamais définitivement établie. Selon Bajoit (2003), l'identité personnelle repose sur trois instances (pp. 103-104), à savoir : l'identité engagée, l'identité assignée et l'identité désirée (voir Figure 3). D'abord, l'identité désirée se réfère aux « projets identitaires » de l'individu, à ce qu'il voudrait réaliser pour s'épanouir, s'accomplir. Pour ce faire, il peut adopter trois types d'attitudes : se conformer à ses désirs, ses projets, être socialement à disposition, ou articuler les deux. Ensuite, l'identité assignée concerne les perceptions (intériorisées et incorporées) que l'individu a de ce qu'on attend de lui en vue d'être socialement reconnu. Il peut s'y soumettre, les rejeter, ou nuancer en se conformant ou en ne se rebellant qu'en apparence. Enfin, l'identité engagée touche aux « engagements identitaires » de l'individu, c'est-à-dire à ses conduites, à ce qu'il est et devient réellement. Dans ce sens, il peut soit se persuader qu'il vaut mieux continuer, soit être plus souple, autocritique et prêt à recommencer, ou encore combiner les deux.

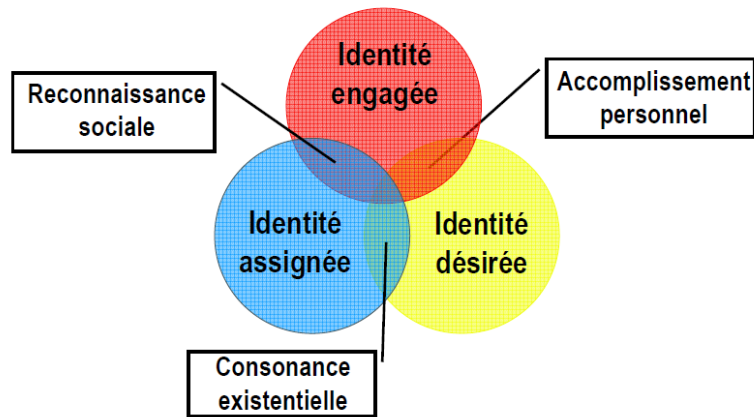


Figure 3 : La structure de l'identité personnelle (Bajoit, 2003, p. 106)

Lorsque les trois sphères identitaires (identité assignée, désirée et engagée) se croisent, la situation de l'identité personnelle devient complexe. En effet, le sujet peut se situer dans sept zones, chacune à l'origine de tensions existentielles (Bajoit, 2003, pp. 103-104). Aussi, pour gérer ces tensions entre la société et l'individu, l'identité personnelle fait l'objet d'un effort constant, d'une gestion relationnelle de soi visant à concilier trois objectifs (Bajoit, 2003, p. 100) jamais tout à fait atteints. D'abord, l'individu veut concilier ce qu'il est, ses engagements (identité engagée), avec ce qu'il aurait voulu être, consciemment ou non (identité désirée), c'est l'accomplissement personnel. Ensuite, il cherche à accorder son identité engagée avec ce qu'il pense qu'on lui assigne de faire et d'être (identité assignée), c'est la reconnaissance sociale. Enfin, l'individu souhaite combiner son identité désirée avec son identité assignée, en vue de réduire les écarts entre ce qu'il voudrait pour lui-même et ce qu'il croit que les autres attendent de lui, c'est la consonance existentielle.

La variante (extrême ou modérée) de ces finalités donne lieu à dix types de logique identitaire (Bajoit, 2003, pp. 115-120; voir Figure 4). Le sujet conformiste fait preuve d'intégration, il se surconforme aux « valeurs sûres » (religieuses, ethniques, régionales ou nationales, politiques, familiales...), se convainc qu'il doit se soumettre. Le sujet adaptateur est mobile, participe à la compétition pour « devenir quelqu'un », il présente des signes d'ascension sociale mais n'y croit pas toujours. Le sujet rebelle se convainc que ce qui est attendu de lui n'est pas légitime, est à rejeter, il se retrouve en désapprobation

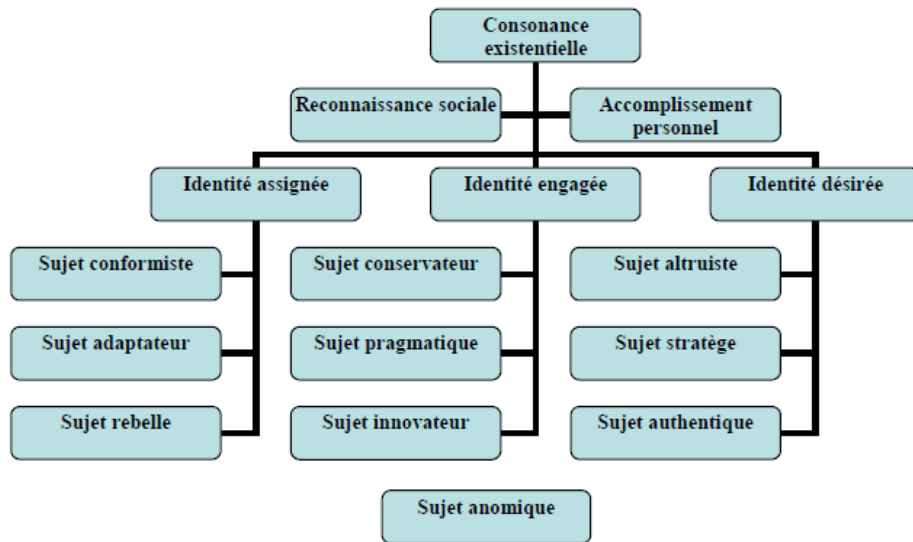


Figure 4 : Les logiques du sujet (Bajoit, 2003, p. 120)

sociale. Le sujet altruiste est avant tout un être social, il est prêt à renoncer à lui-même, à se tenir à la disposition des autres. Le sujet stratège est hédoniste, vit au présent et apprécie la qualité de vie (physique, affective et mentale), notamment à travers son réseau de pairs, il se situe au croisement des logiques authentique et altruiste. Le sujet authentique est autotélique, il a une passion, des désirs, qu'il ne peut s'empêcher de poursuivre malgré leur illégitimité au sein du monde dans lequel il vit; il a, ou croit avoir trouvé, comment s'accomplir personnellement. Le sujet conservateur se persuade qu'il faut continuer dans ses choix, les assumer et aller jusqu'au bout. Le sujet pragmatique ne veut pas se contenter de la vie qu'il a, il rêve de ce qu'il souhaiterait avoir : d'une part, il travaille de façon instrumentalisée et, d'autre part, il s'autoréalise à travers sa seconde vie qu'il mène, en rapport avec son talent, sa vocation. Le sujet innovateur se veut plus souple, il est moins dogmatique, s'adapte, fait preuve d'autocritique, serait prêt à recommencer à zéro, à faire d'autres projets. Enfin, le sujet anémique ne parvient pas à gérer les tensions, il ne veut pas remplir le rôle social que les autres lui assignent, ni s'accomplir personnellement par une passion; refermé sur lui-même, la souffrance le conduit vers des conduites asociales, déviantes... voire il parvient à faire croire que « tout va bien ».

Cadre méthodologique

Recherche exploratoire

La méthodologie de cette étude est a posteriori. Nous avons pour intention d'observer l'objet de recherche et ensuite, d'émettre a posteriori des hypothèses et des interprétations. Les hypothèses n'en sont pas moins implicites. Ce type de méthodologie coïncide avec une démarche d'enquête (Despret, citée par Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). En effet, le chercheur doit dépasser les apparences et aller chercher le sens des faits observés en les mettant en relation. La méthodologie repose sur la variété d'indices utilisés. Cette recherche repose donc sur une démarche exploratoire. La description et la compréhension de l'objet de recherche tendent à faire émerger des relations qui ont du sens et qui sont susceptibles de déboucher sur des hypothèses qui pourraient être éprouvées ultérieurement par une démarche de procès (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001).

Approche compréhensive

Cette étude s'inscrit dans une approche compréhensive. Nous nous inspirons de la sociologie compréhensive telle que Kaufmann (1996, p. 23) la définit :

(...) la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus.

Nous approchons la conception phénoménologique qui consiste en « la description des expériences individuelles (...) à explorer la signification profonde d'un phénomène à travers les perceptions communiquées par les sujets » (Fortin, 1988, citée par Formarier, 1992, p. 94). L'historicité et l'ethnosociologie sont au centre de cette approche.

Méthodologie qualitative

Dans cette recherche, les données qualitatives sont le principal matériau. Constitutives de la réalisation de la recherche, elles découlent du recueil des indicateurs par des instruments. Dans le cadre de cette étude, les données émergent d'un contexte d'intersubjectivité entre le chercheur et le sujet. En effet, le récit de vie des sujets se présente sous la forme d'expressions verbales et non verbales chargées d'intentionnalité. La structure du récit, les éléments développés, sont laissés à l'initiative du sujet et sont issus d'une interaction spontanée et immédiate, reposant sur une grande liberté. Les données qualitatives se réfèrent à la signification sociale attribuée par le sujet au monde qui l'entoure (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). En effet, nous sommes dans

une logique de la découverte, nous avons pour objectif de découvrir des éléments signifiants du phénomène étudié (Corbalan, 2000). Le terrain est roi. Nous le théorisons et le confrontons à des théories existantes en vue de mieux le comprendre. Dans cette optique, la réalité n'existe que par rapport à des êtres humains. C'est une réalité de significations pour des personnes, qui signifie quelque chose pour elles (Corbalan, 2000, p. 15).

Les sujets de l'échantillon, dépositaires d'un savoir

Dans le cadre de cette recherche, nous choisissons un échantillon occasionnel (D'Hainaut, 1975, cité dans Formarier, 1992, p. 91), c'est-à-dire « extrait de la population selon une méthode de sélection guidée par des raisons de commodité pour l'expérimentateur ». Ce type d'échantillon n'est pas représentatif de la population mais il permet de produire des informations sur cette population. Pour le constituer, nous avons fait appel à des informateurs-relais (Blanchet & Gotman, 2001). Cette méthode de proche en proche est intéressante lorsque les sujets peuvent être sélectionnés au sein d'un même réseau. Les informateurs-relais sont des personnes que l'on sait intégrées au cœur de réseaux sociaux (Blanchet & Gotman, 2001). Ils peuvent donc fournir les coordonnées de personnes concernées par l'objet d'étude. En vue du premier contact, un texte court résumait les objectifs de l'étude et les critères de sélection des sujets. Ces informateurs ont donc pu contacter les personnes susceptibles de participer, tout en restant suffisamment distants afin que les répondants ne se retrouvent pas dans un rapport d'obligation (Bertaux, 2003).

Suite à la diffusion de l'information au sein de leur réseau social, nous avons établi un premier contact, généralement par mail, afin de présenter l'objet d'étude et de solliciter la participation de l'individu. Sur base des réponses, nous n'avons pas réitéré de demande, le nombre de sujets réunis étant susceptible de nous permettre d'atteindre le point de saturation (Bertaux, 2003). Lors de ce premier contact, les individus complètent une fiche d'informations anamnésiques construite afin de réunir quelques renseignements sociodémographiques sur les sujets. Ces informations nous permettent d'établir une « construction progressive de l'échantillon » (Glaser & Strauss, 1967, cités dans Bertaux, 2003) basée sur deux principes : l'homogénéisation et la différenciation (Bertaux, 2003). Dans ce sens, nous optons pour une série de cas construite par comparaison, c'est-à-dire sur base de similitudes et de différences (Bertaux, 2003).

Selon les critères d'inclusion choisis, les dix sujets de l'échantillon sont originaires de la province de Hainaut (Belgique), ils sont tous diplômés d'une même section de l'enseignement universitaire depuis minimum deux ans, sont insérés professionnellement et n'ont pas d'enfant. La différenciation des sujets

repose sur leur origine socioculturelle, à savoir le niveau d'études et la profession de leurs parents. Cette particularité permet de s'intéresser à la mobilité sociale des individus et à leur habitus en tant que critère de différentialité (Bertaux, 2003), concernant la perception et l'interprétation des faits sociaux. En effet, les acteurs sont porteurs d'expériences différentes des rapports sociaux selon leur position structurelle. Ils sont donc susceptibles d'avoir des visions distinctes des mêmes réalités sociales (Bertaux, 2003). Cette différentialité repose sur la notion d'habitus (Bourdieu, 1979).

Dans le cadre cet article, nous nous penchons tout particulièrement sur trois sujets de cet échantillon dont les parents possèdent un diplôme d'enseignement secondaire. C'est cette spécificité qui permet d'approcher spécifiquement leur vécu de l'ascension sociale. Dans cette démarche, les sujets sont perçus, non comme des objets de recherche, mais bien comme des « producteurs actifs du social, donc les dépositaires d'un savoir important » (Kaufmann, 1996, p. 23). Nous présupposons que les « schèmes de perception, d'appréciation et d'action » sont différents selon les capitaux d'expérience biographique (Bertaux, 2003) des individus.

Le récit de vie, parole libre sur le fil de l'existence

Théorisation du récit de vie

En sciences sociales, le récit de vie est une forme particulière d'entretien narratif lors duquel un chercheur demande à une personne de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue (Bertaux, 2003). Cette technique a pour objectif de « faire émerger les événements dont la trame est constitutive d'une existence, ou partie d'existence, singulière » (Juan, 1999, p. 118). C'est un discours libre du film de l'existence (Juan, 1999, p. 119). Historiquement, c'est l'école de Chicago qui utilise en premier lieu le récit de vie pour expliciter des faits sociaux tels que les changements sociopolitiques des années 70 (Bertaux, 2003). Ce travail de recherche exploratoire et inductif vise à donner une signification à l'expérience vécue.

Dans cette étude, la démarche d'utilisation du récit de vie se situe à mi-chemin entre deux courants d'intervention et de recherche qui utilisent le récit de vie : la perspective ethno-historico-sociologique mise en place par Bertaux (2003) dans les années 70 et la sociologie clinique développée par de Gaulejac (1987, 1999) dans des séminaires d'implication et de recherche. Le premier courant vise à étudier un fragment de réalité sociale-historique, un objet social afin de comprendre comment il fonctionne, se transforme, en se basant sur les rapports sociaux, mécanismes, processus, logiques d'action qui le caractérisent (Bertaux, 2003, p. 7). Il s'étend à la sociologie compréhensive, aux théories microsociologiques et à l'ethnométhodologie. Le second courant a pour finalité

d'approcher les facteurs économiques, historiques, sociologiques, idéologiques et psychologiques en jeu dans les trajectoires individuelles. Cette perspective allie les apports de la sociologie, la psychanalyse freudienne et la psychosociologie.

Assurément, le récit de vie fait appel à la mémoire, à la réflexivité, au jugement moral, aux aspects culturels et idéologiques (Bertaux, 2003). Le corpus émerge d'un processus d'historicité (de Gaulejac, 1987), c'est-à-dire de souvenirs, de mises en perspective, de réflexions, d'évaluations rétrospectives. Dans ce sens, V. de Gaulejac envisage l'individu en tant que « produit de l'histoire, acteur de l'histoire et producteur d'histoires » (1987, p. 27). L'individu est produit par l'histoire car il se construit à partir d'événements personnels qui lui confèrent une histoire singulière, mais en présentant des éléments communs à sa famille, à son milieu, à sa classe d'appartenance. L'individu est un acteur de l'histoire en tant que porteur d'historicité, c'est-à-dire capable d'actions sur sa propre histoire. L'individu est donc dans un mouvement dialectique entre ce qu'il est et ce qu'il devient. Enfin, l'individu est producteur d'histoires car sur base de son activité fantasmatique, de sa mémoire, de sa parole et de son écrit, il reconstruit son passé afin, d'en maîtriser le sens.

Enfin, le récit de vie est la reconstruction a posteriori d'une cohérence, d'une « idéologie biographique ». Alors que pour Bertaux (2003), le chercheur n'est pas dupe et en est pleinement conscient, Bourdieu (1986) qualifie le récit d'« illusion biographique », position qu'il modifie sensiblement en 1993 lorsqu'il l'emploie dans *La misère du monde*. Si le récit de vie n'exprime pas fidèlement la réalité de la vie, ce n'est pas pour autant que l'individu n'est pas sincère (Kaufmann, 2004b). La thèse de Bourdieu (1993b) sur le « bonheur d'expression » de l'individu lorsqu'il se raconte et donne sens à sa vie est modérée par Kaufmann (2004b) qui conçoit l'individu comme ayant conscience de ses ruptures biographiques. Dans ce sens, il s'attacherait moins à raconter et se raconter en niant les contradictions qu'à tisser un lien entre-elles. Entre le parcours biographique du sujet et le récit qu'il en fait, il existe donc un niveau intermédiaire, la « totalisation subjective de l'expérience vécue » (Bertaux, 2003), c'est-à-dire les matériaux mentaux à partir desquels le sujet produit le récit.

Pratique du récit de vie

Dans cette recherche, la consigne du récit de vie aux sujets est :

Parlez-moi de vous, de votre vie, de ce que vous faites aujourd'hui, de comment vous vivez. Parlez moi des périodes, des événements, des personnes qui sont importants pour vous, qui ont

joué un rôle dans votre vie, dans ce que vous êtes devenu aujourd'hui.

La recommandation se présente de manière large, avec une certaine ambiguïté. Le sujet interprète la consigne à travers ses propres schémas mentaux. Le matériau qui en découle est riche car il permet de repérer la diversité des approches des individus (Fenneteau, 2002). Les informations recueillies à l'aide du récit de vie concernent : la famille d'origine, son fonctionnement, le type de relations développées et l'éducation reçue; les grandes périodes de la vie, la scolarité et l'insertion professionnelle; ainsi que la vie actuelle et les projets professionnels, familiaux, sociaux et affectifs. Nous terminons l'entretien en demandant au sujet comment il a vécu l'entretien et s'il a des choses à ajouter. Le récit de vie étant enregistré, le contenu est retranscrit intégralement et le plus fidèlement possible. La retranscription est soumise au sujet pour relecture (avec possibilités de remarques, modifications, ajouts...) lors d'une seconde rencontre.

Dans cette pratique du récit de vie, Legrand (1993) parle de « dose constitutive de non directivité ». Le sujet prend sur lui le récit, soutenu par le chercheur qui fait preuve de « neutralité bienveillante ». Celui-ci s'inscrit dans une écoute silencieuse, ponctuée de quelques « hum hum », il limite ses interventions à des reformulations inspirées par le cadre de référence du sujet. Ensuite, le chercheur incite le sujet à aborder des thèmes nécessaires à la problématisation de l'objet de recherche mais qui n'ont pas spontanément été abordés. Cette démarche se fonde sur la préconstruction du champ tel que le chercheur le conçoit. On se situe dès lors dans une semi-directivité qui a pour finalité de recueillir les données relatives à un canevas, une trame.

L'analyse de contenu, outil diagnostique d'un phénomène social

Principes de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu est « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 2001, p. 42). Elle convertit « les phénomènes symboliques en données scientifiques » Juan (1999, p. 193) afin d'éviter les dangers de « l'illusion de la transparence ». Dans notre démarche, l'analyse de contenu vise à mettre en évidence l'existence d'un phénomène social (Bardin, 2001). C'est moins la « représentativité statistique » que la « significativité sociale » qui importe (Bardin, 2001). C'est pourquoi, l'analyse de contenu se veut disparate et s'adapte au champ d'application (Bardin, 2001, pp. 30-35), la lecture d'un corpus étant « orientée » par la problématique, les questions de recherche et les objectifs de l'étude. Selon Legrand (1993), il existe deux principes d'ordre dans l'analyse de contenu des

récits de vie : l'axe diachronique et l'axe thématique. Dans le cadre de cette étude, nous optons pour les deux types. D'abord, l'analyse de contenu thématique (Bardin, 2001) est formalisée par le modèle théorique des logiques familiales d'insertion sociale (Nimal, Lahaye & Pourtois, 2000). Ensuite, l'analyse de contenu diachronique (Legrand, 1993) s'appuie les figures d'identification et les cadres de socialisation.

Analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu thématique consiste « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus » (Mucchielli, 1996, p. 259). Elle vise à mettre en lumière des modèles explicatifs de pratiques ou de représentations (Blanchet & Gotman, 2001). Le but est donc de repérer des « noyaux de sens », représentant chacun (...) une unité de signification complexe, de longueur variable; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions) (D'Unrueg, 1974, cité par Bardin, 2001, p.137).

Au centre de l'analyse de contenu thématique se trouve le traitement du corpus. La technique vise à accéder à une signification, à présenter les données sous une forme différente sans dénaturer l'information (Bardin, 2001). Dans le cadre de cette recherche, les thèmes de codage sont prédéterminés par la grille d'analyse, en tant qu'outil explicatif qui permet la production de résultats (Blanchet & Gotman, 2001). Nous nous référons à un modèle théorique existant, à savoir les cinq idéaux-types des logiques familiales d'insertion sociale développés par Nimal, Lahaye et Pourtois (2000). La grille d'analyse thématique du récit de vie repose donc sur les principales caractéristiques des cinq logiques familiales : la famille d'origine, les ressources personnelles, les indices de nouvelle modernité et la famille actuelle.

Analyse de contenu diachronique

La perspective ethnosociologique du récit de vie inclut une dimension diachronique, permettant de saisir les logiques d'action dans leur développement biographique, et les configurations de rapports sociaux dans leur développement historique (Bertaux, 2003, p. 8). L'analyse de contenu basée sur la diachronie vise à faciliter l'identification de « logiques » ou de manières de « construire une situation ». Selon Legrand (1993), l'ordre chronologique, en tant que principe diachronique, est le seul qui permette de restituer le mouvement dramatique d'une vie (p. 205). Le traitement consiste donc à reconstituer la structure diachronique endéans les possibles distorsions,

confusions, « zones blanches », « déplacements », incohérences, voire dissimulations volontaires. Toutefois, l'analyse demeure dépendante de la qualité de la relation d'entretien, de la motivation du sujet à se faire comprendre et de la capacité du chercheur à l'aider dans cette tâche.

La présente démarche consiste, en premier lieu, à identifier les épisodes, situations et événements de l'histoire de vie du sujet. Ces séquences représentent les unités d'enregistrement et l'objectif est de reconstituer la ligne de vie du sujet en les ordonnant temporellement. Ensuite, nous identifions, à l'intérieur dans ces séquences, les figures d'identification, cadres de socialisation, soit toutes les personnes, les institutions, les environnements (éventuellement les cultures et les idéologies) qui constituent des supports identitaires. Le premier référent théorique sur lequel nous nous reposons est l'identification. En tant qu'« expression première d'un lien affectif à une autre personne » (Freud, 1968, p. 167), elle n'est pas une simple imitation, elle repose sur une appropriation, donnant lieu à des projections. Ce processus est donc à l'origine du narcissisme et prépare aux identifications secondaires. Le second référent de cette analyse est la socialisation. « Processus par lequel les individus intègrent les normes, les codes de conduite, les valeurs, etc. de la société à laquelle ils appartiennent » (Dubar, 1997, cité par Dortier, 2004, p. 781), la socialisation se présente sous deux formes, primaire et secondaire. La socialisation primaire a lieu durant l'enfance au sein de la famille. La socialisation secondaire se développe à partir de l'adolescence à travers des cadres de socialisation tels que les relations sociales, l'école, la profession, la culture, la politique...

Résultats de l'analyse des histoires de vie

Nous présentons les résultats des analyses de contenu thématique et diachronique des récits de vie des trois sujets sélectionnés à travers une présentation verticale de leur histoire de vie. Aussi, nous avons recours à la fonction d'expression (Bertaux, 2003) du récit de vie, c'est-à-dire que nous illustrons les interprétations par des propos issus du corpus analysé. Cette démarche permet d'atteindre un contenu socio-affectif révélateur de la réalité intime de l'individu (Robert & Bouillaguet, 2002, p. 109). Nous tendons vers une interprétation de deux ordres : d'une part, elle est émique et repose sur la subjectivité du sujet qui apporte lui-même une cohérence à partir du sens qu'il attribue aux phénomènes, d'autre part, elle est étique dans le sens où le chercheur propose une compréhension du phénomène à partir d'une intégration argumentative des données (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006).

Dans le cadre des résultats exposés dans cet article, nous nous penchons sur trois cas singuliers d'ascension sociale, c'est-à-dire trois sujets

universitaires dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures. Chacun de ces sujets est le premier à entreprendre des études au sein de sa famille. Pour chaque sujet, nous commençons par une brève anamnèse. Ensuite, pour décrire les résultats de l'analyse de contenu du récit de vie, nous optons pour une démarche diachronique, prenant appui sur des périodes probantes : leur éducation, leur scolarité, leur insertion professionnelle et leur vie familiale actuelle. Par ailleurs, au sein de chacune de ces périodes, nous relevons quelques thèmes prépondérants à la problématique étudiée : les processus d'identification et de socialisation, ainsi que l'adaptation sociale et relationnelle.

Max ou la trajectoire identitaire en héritage

Max a 26 ans, il vit en couple dans une petite ville rurale et travaille dans le magasin de ses parents. Le jeune homme est diplômé de l'enseignement universitaire et il a un frère plus âgé, gradué, avec qui il entretient d'assez bonnes relations. Max est principalement ancré dans une logique familiale d'insertion sociale héritante. En effet, il est issu d'un milieu socioculturel moyen. Ses parents sont commerçants, ils dirigent un magasin, lui-même hérité des grands-parents. Parents et grands-parents sont peu qualifiés, Max est le premier enfant à entreprendre des études.

Le jeune homme a reçu une éducation empreinte de restriction et d'engagement, mais aussi d'impositions et de stimulations. Le fonctionnement familial est ouvert à l'extérieur et très fusionnel : « j'ai passé mon enfance dans un cadre très familial (...) tout le temps tous ensemble (...) le midi (...) les dimanches (...) à la mer (...) nos grandes vacances ensemble (...) c'était vraiment tout le temps la famille ». Dans les différentes périodes de la vie de Max, la famille joue un rôle important : des sorties avec son cousin durant l'adolescence, le choix de l'université sur conseil de sa cousine. La socialisation primaire est prégnante dans son parcours : « (...) j'ai quand même décidé de faire des études (...) encore une fois c'est un peu la famille (...) ».

Au niveau scolaire, après un enseignement secondaire sans difficulté majeure, Max entreprend des études supérieures sur conseil de son père, figure d'identification prégnante dans son histoire de vie : « Je m'étais dit, bon, je vais travailler (...) et c'est vrai que c'est là aussi c'est à nouveau mon papa qui m'a un petit peu mis sur la voie ». Dans un premier temps, il a montré une adaptation sociale et relationnelle difficile : « je suis resté pas mal seul (...) j'avais du mal à lier connaissance (...) là j'ai rencontré 2-3 personnes (...) ils m'ont fait rentrer dans un groupe d'amis ». Sa réussite ne va pas de soi, mais il a le soutien scolaire de ses amis : « mon cokoteur principal, qui est mon meilleur ami, c'est un peu grâce à lui que j'ai réussi mes études ». Par ailleurs,

Max réalise des expériences participatives en matière d'organisation. On observe que la socialisation secondaire émerge en particulier durant ses études universitaires.

En vue de s'insérer professionnellement, Max envoie des lettres de motivation :

(...) j'ai quand même eu une grande hésitation (...) soit j'accompagnais mes parents et tout continuait (...) soit lui (père) voyait son avenir autrement (...) quatre ans à faire autre chose, on change parfois un peu ses idées (...) on arrive à l'unif., on découvre d'autres choses (...) on rêve parfois de quelque chose de plus grand (...) j'ai envoyé quelques CV (...) j'ai pas eu beaucoup de retours positifs.

Néanmoins, le jeune homme fait le choix de retourner dans son environnement d'origine et rallie le magasin familial. Son insertion socioprofessionnelle se réalise en prenant appui sur le patrimoine familial : « (...) je suis la quatrième génération dans la famille, pour elle (grand-mère), ça a été une fierté (...) ça m'a fait plaisir (...) de voir l'émotion qu'elle a eue (...) c'est leur histoire, c'est eux qui l'ont construite (...) ».

Aussi, Max vit en couple dans un appartement familial, ce qui provoque chez lui des sentiments ambivalents mêlant reconnaissance et dépendance par rapport à sa famille d'origine. Au niveau social, Max continue à entretenir les relations qu'il a construites durant ses études, même s'il est moins disponible que les autres : « on essaye toujours de se voir et garder cette bonne entente ». Le travail demeure l'élément prioritaire et les risques encourus tiennent à la dépendance familiale et aux nouvelles exigences de compétition. Max a des projets : « (...) l'avenir, je le vois bien (...) quelques projets avec ma copine, chercher une maison, fonder une famille (...) ».

Julie ou la trajectoire identitaire en rupture

Julie a 28 ans, célibataire, elle vit en ville et travaille dans une moyenne entreprise. La jeune femme est diplômée de l'enseignement universitaire. Elle a un frère et une sœur, tous deux plus jeunes. Son père est décédé durant son adolescence et depuis, sa mère n'est plus professionnellement engagée. Issue d'un milieu socioculturel agricole depuis plusieurs générations, Julie trouve ses racines dans une logique familiale d'insertion sociale familialiste. Elle est le premier enfant de la famille à entreprendre des études.

La jeune femme a reçu une éducation présentant de la stimulation et de l'imposition, mais face à la scolarité, on relève un manque de suivi. La fusion familiale est très prégnante et suite au décès de son père, Julie est devenue le pilier de la famille. On observe un phénomène de parentification : « (...) elle

(mère) ne voit personne (...) elle compte vraiment sur nous (...) j'ai un petit peu le même scénario avec ma sœur (...) parfois je me suis même dit je suis le chef de cette famille (...) ». Proche de son frère, elle ressent les relations, entretenues avec sa mère et sa sœur, comme étouffantes. Le fonctionnement familial est traditionnel, fusionnel et fermé à l'extérieur.

En rupture d'identification avec son milieu d'origine, les cadres de socialisation secondaire ont pris le pas sur la socialisation primaire de la famille : « (...) ma famille je l'ai pas choisie alors que mes amis (...) ». Julie aborde le rôle primordial de ses amis, de l'école, des loisirs : « (...) mes amis, j'essaie de les voir beaucoup (...) ils occupent aussi une place super importante (...) ». Au cours de sa scolarité secondaire sans difficulté, elle rencontre un professeur qui sera à l'origine de son choix d'études supérieures : « (...) j'adorais ma prof de secondaire (...) ça me plaisait vraiment bien son cours (...) donc je me suis lancée dans les études (...) ».

Bonne élève dans l'enseignement secondaire, la jeune femme entame un parcours universitaire chaotique. Aussi, elle ne considère pas ses échecs scolaires comme des ratés. La jeune femme s'investit fortement dans le milieu étudiant : « (...) tout mon parcours à l'unif., ça a vraiment été toutes mes implications, les gens que j'ai rencontrés (...) ». Julie présente une bonne adaptation sociale et relationnelle. Pour elle, il est important de s'amuser entre amis, « (...) je suis jamais chez moi (...) je sors beaucoup (...) ». Ses activités relationnelles et culturelles sont diversifiées : théâtre, musique, concerts...

Les expériences participatives, que la jeune femme a vécu durant ses études, l'orientent vers des professions d'organisation; elle décroche son premier emploi rapidement après avoir obtenu son diplôme : « (...) je me suis rendue compte que j'étais plus axée sur tout ce qui était plus (...) communication, organiser des événements (...) ». Elle présente un investissement professionnel important et les activités culturelles et relationnelles demeurent probantes dans son mode de vie : « (...) ce que je fais là, j'adore (...) »; « (...) je continue toujours la musique (...) ». Enfin, Julie a des projets : « (...) j'aimerais bien me marier, avoir des enfants (...) ».

François ou les paradoxes de l'ascension sociale

François a 25 ans, il est enfant unique et vit en couple en ville. Il travaille dans une grosse entreprise. Le jeune homme est diplômé de l'enseignement universitaire. Il est issu d'un milieu socioculturel moyen à inférieur. Sa famille d'origine relève d'une logique familiale d'insertion sociale fonctionnaliste propre au monde ouvrier. Ses parents sont employés. Parents et grands-parents sont peu qualifiés. François est le premier enfant de la famille à entreprendre des études.

Le jeune homme a reçu une éducation empreinte de permissivité. Ses parents sont peu disponibles : « (...) mon papa (...) faisait des pauses (...) ma maman travaillant aussi, j'ai passé le plus clair de mon temps chez mes grands-parents (...) ». Le fonctionnement familial est ouvert à l'extérieur et présente de l'autonomie : « (...) j'ai une double éducation (...) c'est ce qui m'a permis de ne pas m'enfermer non plus (...) ça a quelque chose à voir avec la capacité d'ouverture (...) ». François perçoit son père comme une figure d'identification majeure : « (...) étant un garçon, je me sentais forcément plus proche de mon papa, le plus grand du monde pour moi (...) ».

La scolarité du jeune homme ne présente aucun problème durant le secondaire. L'arrivée à l'université donne naissance à quelques difficultés liées à un investissement étudiant très marqué :

(...) j'ai jamais réussi en première session (...) je me suis investi beaucoup dans le milieu étudiant (...) toutes les choses (...) qui te font grandir et qui t'apprennent l'expérience (...) »; « (...) ça m'a aidé à me connaître moi-même et à ce niveau-là je pense que c'est une période charnière de ma vie (...) l'expérience humaine (...).

La socialisation secondaire occupe une place importante dans sa vie : « (...) ça été le grand traumatisme parce que je quittais mes copains d'enfance (...) »; « (...) je me suis fait des nouveaux (...) je pense que c'est justement toutes ces rencontres qui m'ont fait mûrir (...) ».

Au niveau professionnel, François s'est inséré rapidement : « (...) j'ai eu mon premier entretien (...) ils m'ont proposé un contrat, je n'avais pas encore passé mon mémoire (...) juste après, j'ai signé (...) ». Il est déçu de sa première expérience, il ne s'accomplit pas et s'éloigne de ses idéaux :

(...) la société ne me correspond pas (...) j'ai toujours du mal à trouver ma place (...) je n'aime pas toute cette politique de surenchère, d'ego, d'ambition, d'écraser les autres (...) les valeurs qu'on m'a inculquées, c'est un peu les valeurs des milieux ouvriers (...) la solidarité, le courage, l'entraide (...).

Le jeune homme est fier de son ascension sociale et de la considération de sa famille : « (...) c'était agréable (...) de voir la fierté dans le regard des proches (...) »; mais il porte un regard négatif sur la société : « (...) le monde, tel que je le vois (...) ça ne me correspond pas (...) ». François associe l'importance des relations culturelles et sociales : « (...) le foot aussi (...) tient une place énorme dans ma vie (...) »; « (...) ce qui a toujours été mon moteur, ce sont les amis (...) ». Affectivement, il vit avec sa compagne. Le jeune homme a des projets : « (...) changer de boulot pour moi et peut-être essayer d'acheter une maison (...) ».

Discussion des résultats

La discussion constitue une mise en débat lors de laquelle nous retournons au cadre conceptuel développé. L'objectif est de confronter les résultats de l'analyse des données avec les conceptions théoriques sous-tendues par la recherche. Dans ce sens, nous envisageons un retour aux référents afin d'approfondir les aspects identitaires en jeu dans ces trois histoires de vie caractérisées par une mobilité sociale ascendante.

Dans le cas de Max, l'ascension sociale est vécue dans une certaine indifférence. Malgré un phénomène de mobilité sociale, il tend à demeurer dans une ligne de vie en continuité avec son milieu d'origine. Le jeune homme est au cœur d'un héritage familial qui l'ancre dans une logique familiale d'insertion sociale héritante (Nimal, Lahaye & Pourtois, 2000). Il a évolué quelques années dans un monde qui a ouvert son champ des possibles (Bourdieu, 1979) et dans lequel il a tissé des capitaux sociaux et culturels (Bourdieu, 1979). Néanmoins, sa perception du monde social demeure ancrée dans l'habitus familial. La réflexivité sociale face aux nouveaux cadres de socialisation que représentent l'université, les stages, les visites d'entreprise, les nouvelles relations sociales, n'a pas donné lieu à une réflexivité individuelle (Kaufmann, 2001). Les situations d'interaction en jeu n'ont pas modifié les schémas incorporés durant l'enfance, son identité est ajustée et fonctionnelle (Bourdieu, 1979). Max répond au besoin de considération qu'éprouve son identité assignée (Bajoit, 2003), mais cette reconnaissance du milieu familial entre en contradiction avec sa dépendance relative. Le jeune homme semble avoir renoncé à des projets, soit parce que son monde socioculturel ne lui permet pas de les réaliser, soit parce qu'il ne détient pas les ressources nécessaires. Ces désirs constituent une part de ce qu'il aurait aimé être. Dans ce sens, Max adopte une logique identitaire conformiste (Bajoit, 2003), il agit dans le but d'être reconnu par les siens et par la société, il souhaite seulement une « vie normale ». Dès lors, en se conformant aux « valeurs sûres », Max est produit par l'histoire (de Gaulejac, 1987).

Chez Julie, la mobilité sociale revêt d'autres sentiments. Le déplacement social a provoqué une rupture d'identification avec son milieu d'origine. La conception familialiste de sa logique familiale d'insertion sociale (Nimal, Lahaye & Pourtois, 2000) est rejetée au profit d'un fonctionnement plus ouvert à l'extérieur, moins fusionnel et plus engagé professionnellement et culturellement. La jeune femme s'est construite en contre-modelage (Lecomte, 2004) de sa mère. Son habitus a fait l'objet d'une réflexion individuelle (Kaufmann, 2001) donnant naissance à de nouveaux schèmes plus postmodernes, tel que l'hédonisme caractérisant ses pratiques sociales et

culturelles. Julie se caractérise par une logique identitaire authentique (Bajoit, 2003), via laquelle elle s'engage dans les projets dans lesquels elle croit. Les tensions existentielles qu'elle ressent proviennent d'un déni de reconnaissance de la part de son milieu. En effet, elle s'engage dans des desseins et s'accomplit en fonction de l'idée qu'elle a de ce qu'elle est et voudrait devenir. La jeune femme garde le contrôle de sa vie, quel que soit le regard des autres et de la société. En somme, c'est une vision autotélique. Julie se construit elle-même, elle a choisi sa vie, elle est productrice d'histoires (de Gaulejac, 1987).

Enfin, pour François, l'ascension sociale provoque des sentiments ambivalents, mêlant fierté et reconnaissance de la part du milieu d'origine, et déception et frustration à l'encontre du monde socioprofessionnel dans lequel il s'est inséré (de Gaulejac, 1987). En effet, les valeurs qui y sont véhiculées ne correspondent pas à ses pratiques sociales, à ses idéaux. Le jeune homme ressent un conflit idéologique (de Gaulejac, 1987) car il ne parvient pas à s'identifier à son identité acquise. Ce nouveau monde social ne trouve pas écho dans sa mémoire collective (Kaufmann, 2001). En référence aux tensions existentielles de Bajoit (2003), François s'engage dans des projets pour répondre aux attentes de la société. Le désirable est devenu possible (Bajoit, 2003) mais il vit un déni d'accomplissement. Il souhaite dorénavant accorder son identité engagée avec son identité désirée. Inscrit dans la logique du sujet adaptateur (Bajoit, 2003), le jeune homme navigue entre tentative de rébellion dans la sphère professionnelle, et conformisme dans la sphère familiale. Déçu, François n'en demeure pas moins sensible à ce que la société attend de lui. Le jeune homme souhaite aller vers la réalisation de son identité désirée en mettant en place une logique identitaire plus stratégique (Bajoit, 2003) qui lui permettrait de gérer les tensions psychosociales en articulant altruisme et authenticité. Il éprouve les paradoxes de son ascension sociale et lutte pour un juste équilibre entre sa perception du monde sociale, construite à partir de son habitus familial (Bourdieu, 1979), et les finalités et rétributions qu'il peut attendre de sa position structurelle (Bajoit, 2003). En conclusion, François est acteur de l'histoire, en prise dans un mouvement dialectique entre ce qu'il est et ce qu'il devient (de Gaulejac, 1987).

En synthèse, lorsque la mobilité sociale devient une réalité, elle n'apporte pas toujours le bonheur tant escompté (Dortier, 2004). L'heureux élu se retrouve parfois en proie à un ressenti ambivalent. En effet, si l'on est différent de ce que l'on devrait être (de Gaulejac, 1999), le rapport subjectif entre l'identité héritée et l'identité acquise engage bien souvent des tensions existentielles. Le passage du désirable au possible (Bajoit, 2003) demeure frustrant, douloureux, voire décevant. D'un côté, l'individu est poussé par le désir de conquérir son autonomie, d'affirmer son existence propre. De l'autre,

il s'inscrit dans une descendance dont il est « héritier », dont il doit transmettre l'héritage en l'adaptant aux évolutions du monde (de Gaulejac, 1999). « Chacun est alors confronté à une contradiction identitaire majeure : être semblable sans être identique, s'affirmer comme être singulier sans rompre les liens avec les « siens », ceux auxquels il est attaché, devenir un autre sans cesser d'être le même » (de Gaulejac, 1999, p. 97).

Assurément, le monde intérieur de l'individu (Kaufmann, 2001) trouve son ancrage dans des structures profondes. L'éducation implicite, en transmettant au sujet des savoirs pratiques, des habiletés, des compétences, des attitudes... favorise la construction de schèmes afin qu'il s'adapte plus ou moins bien au milieu dans lequel il évolue (Pourtois & Desmet, 2004). Le patrimoine individuel d'habitudes (Kaufmann, 2001), issues de l'habitus, confère une perception du monde social (Bourdieu, 1979). C'est pourquoi, si certains deviennent producteurs d'histoires (de Gaulejac, 1987) en activant le carré dynamique de l'identité par leur réflexivité individuelle (Kaufmann, 2001), d'autres demeurent produits par l'histoire (de Gaulejac, 1987). Le changement n'est pas incorporé, il reste à la surface et est oublié avec le temps. Entre ces deux extrêmes, d'autres encore se retrouvent en équilibre instable, se remettant continuellement en question pour équilibrer les tensions sociales et individuelles (Bajoit, 2003), réconcilier le passé avec l'avenir.

Conclusion

Nous avons approché le vécu de l'ascension sociale de trois jeunes adultes d'aujourd'hui à travers les épisodes de la vie, les événements, les cadres de socialisation et les figures d'identification présents dans leur histoire de vie. Il en ressort que leur ligne de vie n'est jamais linéaire, elle est brisée dans sa géométrie (Bertaux, 2003), entrecoupée d'événements, de rencontres, qui lui donnent du sens ou du moins auxquels ils attribuent une signification. Nous avons observé que leur trajectoire identitaire est non moins tributaire des référents qui se sont dressés sur leurs routes que du sens qu'ils ont bien voulu leur donner. Dans cette optique, la société postmoderne tend vers des formes d'identifications réflexives et narratives, sous-tendant l'élaboration d'une identité plus intime, plus personnelle. En effet, la socialisation secondaire prend la forme de « collectifs multiples, variables, éphémères, auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire » (Dubar, 2000, cité par de Gaulejac, 2001, p. 356).

Dans certains cas, ces situations d'interaction peuvent modifier les schémas incorporés par les sujets durant leur enfance et provoquer une réflexivité sociale et individuelle (Kaufmann, 2001), les menant à un vécu

positif, ou ambivalent, de leur ascension sociale. L'individu est alors acteur de son histoire, capable d'actions sur elle, il fait preuve d'historicité (de Gaulejac, 1987). Les instances de socialisation (Kaufmann, 2001) peuvent ainsi donner lieu à autant de trajectoires de vie qu'il n'y a de chemins qui mènent à Rome. Néanmoins, le monde intérieur de l'individu (Kaufmann, 2001) trouve son ancrage dans des structures profondes, qui peuvent s'avérer imperméables (Bourdieu, 1979). Dans ce cas, le sujet peut renoncer à certains attributs de son ascension sociale.

Dans cette perspective, l'identité intime d'un individu peut être conçue comme

(...) l'histoire de son arrachement à la famille d'origine, aux rôles traditionnels, c'est l'accès à l'autonomie d'un projet « à soi », c'est le récit de ses ruptures autant que de ses continuités, de ses « crises » (inévitables) autant que ses accomplissements (éventuels) (Dubar, 2000, cité par de Gaulejac, 2001, p. 357).

Pour notre part, nous rejoignons la position de V. de Gaulejac qui postule que si l'héritage émerge de la position subjective de l'héritier, même si elle constitue un élément important à la compréhension du rapport qu'il entretient avec son héritage, « il est plus imprudent d'affirmer que l'arrachement à la famille d'origine serait en soi un facteur d'autonomie » (de Gaulejac, 2001, p. 357). C'est donc en acceptant son ancrage généalogique que l'individu peut effectivement se défaire de son empreinte, « s'il le souhaite ».

À travers l'utilisation du récit de vie, nous saisissons qu'il ne suffit pas de se raconter pour échapper aux déterminations sociales, économiques et culturelles (de Gaulejac, 2001, p. 358). Néanmoins, l'individu est le produit d'une histoire dont il « peut » chercher à devenir le sujet, en interrogeant la manière dont le passé est agissant en lui. Pour ce faire, l'intérêt d'une technique narrative est de révéler « des fantasmes, des aspirations, des sentiments, des émotions, un certain type de rapport aux désirs, conscients et inconscients, à l'enfance, à la société, aux croyances, aux espoirs, à la famille, au présent, à l'avenir » (de Gaulejac, 2001, p. 359). Dans ce sens, elle peut donc soutenir la compréhension de l'identité narrative (Ricoeur, 1990). En se racontant, en exprimant ce qui l'a fait, ce qu'il est devenu, est aujourd'hui, le sujet active sa capacité à construire et à inventer du neuf pour échapper aux déterminations et au poids de l'histoire (Dubar, 2000, cité par de Gaulejac, 2001, p. 357).

Par ailleurs, c'est grâce à la problématisation multiple et à l'écoute complexe que nous sommes capables de cerner, voire de comprendre la construction du sujet face à son histoire personnelle, familiale ou sociale (de Gaulejac, 2001). En effet, les théories constituent des outils épistémologiques

et méthodologiques primordiaux en vue de porter un regard sur la complexité des choix et des ruptures des chemins de vie (de Gaulejac, 2001). Parmi les perspectives que nous relevons, nous envisageons le recours à des approches identitaires complémentaires au cadre conceptuel développé, à savoir : l'appareil psychique groupal développé par Kaës en psychanalyse, les concepts d'« identité du moi » et d'« identité du soi » élaborés par Lipiansky, l'identité en tant que processus selon Mead et en tant que structure d'après Levy-Strauss en anthropologie et la pluralité de l'homme envisagée par Lahire en sociologie clinique.

Cette dernière approche nous apparaît primordiale pour comprendre la trajectoire identitaire de l'individu dans la société actuelle. Que son chemin de vie soit socialement mobile ou pas, le sujet ne se construit jamais, ni totalement dans la continuité, ni strictement dans la rupture. Il tend toujours entre deux horizons : la conservation du passé et la reformulation du présent (Kaufmann, 2001). Son identité est « un système de représentations, de sentiments, et de stratégies, organisé pour la défense conservatrice de son objet (le « être soi-même »), mais aussi pour son contrôle, sa mobilisation projective et idéalisante (le « devenir soi-même ») » (Codol & Tap, 1988, cités par Marc, 2005, p. 72). En conclusion, quelque soit sa trajectoire de vie sociale et personnelle, l'Homme de la société postmoderne est assurément pluriel (Lahire, 2005).

Références

- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bertaux, D. (2003). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Bourdieu, P. (1993b). Comprendre. Dans P. Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (pp. 903-925). Paris : Le Seuil.
- Brun, O. (2001). *Émancipation et connaissance. Les histoires de vie en collectivité*. Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (Éd.). (1998). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

- Corbalan, J.-A. (2000). Pertinence de la recherche qualitative : approche comparative de la recherche qualitative et quantitative. *Recherche en soins infirmiers*, 61, 13-22.
- Corcuff, P. (2002). *La société de verre. Pour une éthique de la fragilité*. Paris : Armand Colin.
- Dortier, J.-F. (Éd.). (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Dubar, C. (1997). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Formarier, M. (1992). Les échantillonnages. Petites révisions. *Recherche en soins infirmiers*, 31, 91-98.
- Freud, S. (1923). *Le ça et le moi*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, S. (1968). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Gaulejac (de), V. (1987). *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Hommes et Groupes.
- Gaulejac (de), V. (1999). *L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gaulejac (de), V. (2001). Sociologues en quête d'identité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 111, 355-362.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan Université.
- Kaufmann, J.-C. (2004b). Écouter, comprendre, expliquer. *Recherche en soins infirmiers*, 78, 8-13.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan Université.
- Lecomte, J. (2004). *Guérir de son enfance*. Paris : Odile Jacob.
- Le Grand, J.-L. (1993). Implexité : implications et complexité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Penser la formation*, 72, 251-268.
- Le Grand, J.-L. (1996). Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire. *Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*, 31, 103-119.

- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Éditions Presses Internationales.
- Maler, H. (1994). À propos de « La misère du monde » : politique de la sociologie. *Futur antérieur*, 19-20, 65-87.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1999). *L'identité*. Paris : PUF.
- Nimal, P., Lahaye, W., & Pourtois, J.-P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers*, 65, 29-52.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre. L'ordre philosophique*. Paris : Le Seuil.
- Robert, A., & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Delphine Burrick est doctorante et assistante pédagogique et de recherche au Service de développement communautaire de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Mons-Hainaut. Elle est titulaire d'une licence en sciences psychologiques, d'un diplôme d'études spécialisées et d'un diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation. Ses domaines d'intérêt sont la construction identitaire des individus, tant dans ses aspects éducatifs, sociaux, familiaux que professionnels, la victimologie, la résilience et les mécanismes d'adaptation. Ses ancrages théoriques sont la sociologie clinique, la psychopédagogie, la psychosociologie et la sociologie culturelle. En épistémologie, elle inscrit ses travaux dans une méthodologie qualitative. Son projet doctoral repose sur l'approche qualitative et compréhensive du processus de résilience chez des victimes de traumatismes, et ce à travers l'utilisation du récit de vie.

Rôle de l'anthropologue dans la revalorisation de la médecine traditionnelle africaine

Blé Marcel Yoro, Ph.D.

Université de Cocody-Abidjan

Résumé

Ce texte est le fruit d'une recherche portant sur la question de la revalorisation de la médecine traditionnelle africaine, notamment sur le rôle que peut jouer ou que doit jouer l'anthropologue, dans ce processus, au moyen de la démarche qualitative. Il fait suite au constat selon lequel la revalorisation de la médecine traditionnelle africaine privilégie les transformations biochimiques (dans une perspective de médecine moderne occidentale), négligeant ou reléguant les tradipraticiens (le tradipraticien est celui qui pratique la médecine traditionnelle. Selon l'OMS, cette expression se rapporte aux pratiques, méthodes, savoirs et croyances en matière de santé qui impliquent l'usage à des fins médicales de plantes, de parties d'animaux et de minéraux, de thérapies spirituelles, de techniques et d'exercices manuels-séparément ou en association- pour soigner, diagnostiquer et prévenir les maladies ou préserver la santé) et leurs protocoles thérapeutiques au second plan. Face à ce constat, nous avons mis à profit les méthodes de la recherche qualitative pour revaloriser les tradipraticiens de Côte d'Ivoire, notamment par les entretiens en profondeur avec eux sur les modes et conditions de transmission de leurs savoirs, de même que sur la dimension culturelle qui entoure la pratique thérapeutique, par les observations de leurs pratiques ou protocoles thérapeutiques faits de mélanges d'ingrédients divers, par les entretiens de groupe pour saisir ce qui est socialement partagé ou peut l'être, entre tradipraticiens et chercheurs, sur les modes de revalorisation en cours. Ainsi, nous avons pu constater que la recherche qualitative peut permettre à l'anthropologue de jouer un rôle d'intermédiaire entre les thérapeutes traditionnels africains et les biochimistes pour une revalorisation holistique de leurs pratiques.

Mots clés

MÉDECINE TRADITIONNELLE AFRICAINE, TRADIPRATICIENS, REVALORISATION, BIOCHIMIE, RECHERCHE QUALITATIVE

Introduction

Au regard de son audience auprès des populations africaines, la médecine traditionnelle africaine résiste à l'influence de la médecine moderne

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 57-67.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

occidentale. Depuis les indépendances à nos jours, elle est toujours d'actualité. Face à ce constat, et au regard des populations (rurales comme urbaines) de plus en plus nombreuses à recourir à cette médecine, l'Organisation mondiale de la santé (OMS)¹ a fini par demander aux gouvernements africains de procéder à une intégration effective de cette médecine dans leurs systèmes sanitaires.

Cet appel a suscité chez les chercheurs, notamment des sciences de la santé, un intérêt pour la revalorisation de cette médecine. Mais, dans ce processus, le constat est que seule la revalorisation de type biochimique est prise en compte. En d'autres mots, on s'en tient à l'analyse des éléments actifs des plantes médicinales par les spécialistes de la biochimie et à leur transformation sous forme pharmacologique, mettant de côté les protocoles thérapeutiques des tradipraticiens, ainsi que les systèmes symboliques auxquels les savoirs et les pratiques sont étroitement liés en Afrique. Sont ainsi ignorés ou négligés, le contexte, les spécificités des protocoles de fabrication des médicaments et les tradipraticiens eux-mêmes dont la collaboration s'arrête à l'identification et à la livraison des plantes médicinales. Comme le dit si bien Fassin (1990), la cure traditionnelle est réduite à un inventaire de plantes, de substances, de recettes qu'il s'agit d'évaluer en dehors de tout contexte réel et du seul point de vue de la biochimie moderne occidentale. Cela conduit certains praticiens traditionnels à se transformer en biochimistes (c'est-à-dire qu'ils transforment eux-mêmes leurs produits sous forme pharmacologique) avec tout ce que cela comporte comme risque pour les consommateurs, vu l'imprécision des indications posologiques sur les flacons, l'absence de date de péremption, les indications thérapeutiques sans distinction de sexe ni d'âge; ce que nous avons critiqué dans un article précédent (Yoro, 2004).

La revalorisation de la pharmacopée africaine comme réduction à des médicaments de phytothérapie est critiquée à juste titre par Essane (1998) comme étant un appauvrissement de celle-ci. Dans le même sens, Dozon (1987) parle d'une opération de réduction, voire de dévalorisation.

L'objectif de cet article est d'une part de montrer quelques caractéristiques de la médecine traditionnelle africaine et, d'autre part, au regard de ces caractéristiques, montrer en quoi et comment l'approche qualitative peut permettre à l'anthropologue d'aider à une revalorisation holistique de celle-ci. En d'autres mots, il s'agit de montrer de quelle manière le chercheur, en occurrence l'anthropologue, peut aider à l'émancipation des thérapeutes africains, au travers de la revalorisation de leurs savoirs.

De quelques caractéristiques de la médecine traditionnelle africaine

L'une des caractéristiques de la médecine traditionnelle africaine est son lien avec les perceptions que les africains ont de la maladie, notamment de sa causalité. Selon ces perceptions, la causalité de la maladie joue à deux niveaux. Il y a le niveau exogène : la maladie est due à l'action d'un élément étranger (réel ou symbolique) au malade qui, du dehors, vient s'abattre sur ce dernier. Il y a le niveau endogène : la maladie vient ou part de l'intérieur même du sujet. Du premier niveau découle deux catégories de significations. Premièrement, on perçoit que la maladie a son origine dans la volonté mauvaise d'une puissance anthropomorphe : sorcier, génie, ancêtre, souvent Dieu lui-même. Deuxièmement, on perçoit que la maladie a son origine dans un agent nocif conçu comme naturel : l'environnement (l'influence climatique, les conditions écologiques et sociales d'existence); le rapport de l'être humain à l'alimentation, etc.

Tous se réfèrent à ces catégories étiologiques, ce que Fainzang (1986) appelle l'« étiologie constante », mais la catégorie concernée sera déterminée a posteriori par le praticien (qu'il soit médecin ou tradipraticien), sauf pour les maux de la première catégorie dont l'étiologie est révélée par l'énoncé divinatoire qui est du ressort du devin ou du devin-guérisseur. En effet, « au guérisseur, au devin, au marabout, au médecin, la société attribue une capacité et une légitimité à agir sur les corps, à combattre les maladies et, dans une certaine mesure, à faire reculer la mort » (Fassin, 1996, p. 123).

L'autre caractéristique de la médecine traditionnelle africaine concerne les conceptions africaines de l'intervention du thérapeute qui peuvent être regroupées en deux catégories : une conception qui met en avant le pouvoir biologique des plantes; et une autre qui fait de l'intervention surnaturelle l'essentiel de la thérapeutique. On distingue dès lors chez les thérapeutes africains, deux démarches diagnostiques : l'une est d'ordre somatique en rapport avec la maladie physique ou psychosomatique (c'est-à-dire une maladie organique dite naturelle, qui n'est pas liée à l'action maléfique d'un tiers) dont il faut reconnaître les symptômes (le médecin ou le guérisseur peut le faire); l'autre est d'ordre métaphysique (c'est-à-dire, implique la recherche de causes non naturelles de la maladie) et requiert des capacités qui permettent au thérapeute de communiquer avec des éléments du monde invisible (ici, seuls les devins et devins-guérisseurs sont capables de le faire). Voilà pourquoi Dozon (1987) affirme qu'en Afrique, les institutions qui prennent en charge la maladie sont toutes à la fois religieuses, politiques et thérapeutiques; elles recouvrent un champ de compétences et de fonctions (devin, clairvoyant, antisorcier, féticheur, prêtre de culte) qui subordonnent l'efficacité

thérapeutique à une efficacité plus large, mettant en jeu des puissances tutélaires, des structures normatives et symboliques, des rapports de force et de pouvoir. Janzen (1995, p. 242) fait le même constat : « Le savoir de devins bien inspirés pour résoudre un conflit et calmer l'anxiété est remarquable. Beaucoup de gens recherchent leurs conseils. Ces praticiens ont un don étrange de seconde vue pour deviner les problèmes de leurs clients ». L'interprétation du malheur est inscrite dans une logique sociale qui dépasse le cadre biologique du corps malade.

Une autre caractéristique est que le savoir des tradipraticiens est doublé d'un pouvoir sur les plantes. De ce fait, un secret divulgué ne serait pas suffisant pour rendre capable de préparer des remèdes efficaces. Ceci signifie que la rationalité qui fait que la thérapie fonctionne n'est pas la rationalité classique. Elle s'appuie ici à la fois sur l'expérience positive, les faits empiriques et le niveau qu'on ne voit pas mais qui fonctionne. La rationalité ne se réduit donc pas au paradigme positiviste. Nous voyons le rituel et son résultat, mais son énergie, nous ne la voyons pas.

Ce sont toutes ces perceptions et ces logiques sous-jacentes à l'exercice de la fonction de thérapeute qui doivent être prises en compte dans toute action de revalorisation de la médecine traditionnelle africaine. Dans cette perspective, l'anthropologue peut jouer un rôle important en employant la démarche méthodologique qui lui est propre en regard de la nature même de ses objets d'étude, à savoir la démarche qualitative.

De l'usage de l'approche qualitative par l'anthropologue comme moyen d'une revalorisation holistique

Comme le dit Sylla (2007, p. 8), étymologiquement, l'anthropologie est la science de l'anthropos, c'est-à-dire la science de l'homme, non pas individuel mais l'homme en soi, l'homme générique, le genre humain. Elle se caractérise par sa perspective d'ensemble qui s'articule autour de trois axes : celui de l'interrelation entre la biologie et la culture, celui du lien qui rattache le présent au passé et celui de l'unité de l'espèce humaine dans la diversité de ses manifestations. En combinant l'un et l'autre des pôles de ces dimensions, on obtient une pluralité de branches de l'anthropologie s'occupant chacune d'un aspect particulier du genre humain. On peut citer, entre autres, la paléoanthropologie, la bio-anthropologie, l'archéo-anthropologie, la socio-anthropologie, la psycho-anthropologie, etc.

Ces branches, à leur tour, ont des sous-branches. Par exemple la socio-anthropologie comprend l'anthropologie sociale et l'ethnologie ou l'anthropologie culturelle. Toutes ces branches, mais aussi leurs sous-branches, participent d'une même famille épistémologique et traitent de l'être humain

dans sa totalité, le postulat fondamental de toute anthropologie étant l'unité de l'espèce humaine. Dénominateur commun entre toutes les orientations de l'anthropologie, la notion de culture est celle autour de laquelle tous les faits humains s'ordonnent et prennent un sens. Comme disait Bronislaw Kaspar Malinowski, « Le vrai carrefour de toutes les branches de l'anthropologie est l'étude scientifique de la culture » (cité par Sylla, 2007, p. 12). Or justement, la médecine traditionnelle africaine est l'expression avant tout de la culture africaine. En d'autres mots, elle est l'émanation de la culture thérapeutique africaine. Sa revalorisation devrait donc prendre en compte cette dimension, et c'est là que le rôle de l'anthropologue devient important. Mais par quel moyen scientifique peut-il jouer ce rôle? Ou par quel outil méthodologique peut-il accéder à cette connaissance? En réponse à cette interrogation, nous pensons que l'approche qualitative est la mieux appropriée, sans toute fois ignorer totalement l'approche quantitative. En effet, les croyances, les perceptions, les représentations, les connaissances, les attitudes et les comportements que l'anthropologue cherche à appréhender sont des données qui sont recueillies par un instrument qui permet et suscite l'expression et la construction d'un discours. La méthode qualitative offre deux types d'approche au chercheur : soit une approche hypothéticodéductive, soit une démarche inductive. Dans le cadre de la revalorisation de la médecine traditionnelle africaine qui nous intéresse, la démarche inductive est la plus appropriée parce qu'elle permet aux acteurs eux-mêmes de préciser les fondements de leurs pratiques. Des entretiens approfondis, articulés avec des observations et des entretiens de groupe permettent au chercheur de réaliser cette connaissance de l'intérieur ou connaissance éémique. Voyons plus avant les avantages de chacune de ces méthodes pour les études comme celle qui fut la nôtre.

Les entretiens en profondeur

Cette technique permet l'expression du sens parce qu'elle permet de susciter le discours dans lequel se construit et se transmet le sens. Le chercheur doit laisser la liberté à l'interviewé pour pouvoir approfondir les points abordés. En outre, l'expérience empirique a montré que les tradipraticiens ont tendance à être réservés et méfiants vis-à-vis des chercheurs car ils ne veulent pas brader leurs connaissances. Cela exige du chercheur de bien définir au départ l'objet de sa recherche et d'expliquer ce que les répondants gagnent en y participant sincèrement. En effet,

(...) on estime qu'il est essentiel pour que l'entretien soit valable, entendu dans le sens de production d'un discours qui soit le plus vrai et le plus approfondi possible, que l'interviewé accepte véritablement de coopérer, de jouer le jeu, non seulement en

consentant à l'entretien, mais également en disant ce qu'il pense en cours d'entrevues (Poupart, 1997, p. 186).

Les entretiens et les observations dans un cadre de revalorisation de la médecine traditionnelle africaine ont portés sur les sujets suivants : l'itinéraire thérapeutique du thérapeute, la description du protocole de fabrication des médicaments, l'identification et la description des ingrédients qui composent les médicaments et les modes d'administration des médicaments.

L'itinéraire thérapeutique du thérapeute

Pour mieux connaître et comprendre le protocole thérapeutique d'un tradipraticien, il faut suivre attentivement son cheminement, c'est-à-dire tout le mode d'acquisition de ses connaissances (héritage, révélation, apprentissage, initiation), de même que les modes de transmission de ses savoirs (initiation, crachat d'eau, apprentissage, contrepartie financière ou autre). L'anthropologue doit servir d'intermédiaire pour valoriser cette dimension de la médecine traditionnelle. Les paroles et les comportements qu'on ne voit pas toujours, mais qui font que la thérapie fonctionne, doivent être appréhendés par des questions particulières, notamment liées aux rites d'initiation et aux conditions d'apprentissage. Ainsi, contrairement à la logique positiviste adoptée par les biochimistes qui isolent la plante médicinale de son protocole d'utilisation, toutes les dimensions rituelles et socioculturelles qui accompagnent la transmission des savoirs sont prises en compte. L'anthropologue peut utiliser la théorie de l'efficacité symbolique pour montrer l'objectivité et la cohérence de ces croyances et pratiques. En effet, cette théorie explique comment un geste, une parole, une action thérapeutique ou magique peut produire une réaction attendue. Levi-Strauss (1958) a utilisé cette théorie pour expliquer l'efficacité d'une cure magique, c'est-à-dire, montrer comment un rituel de gestes et de paroles peut produire un effet physique tel que la guérison d'une maladie organique ou nerveuse. Dans le même sens, Laplantine présente l'efficacité symbolique comme « un certain nombre de processus médico-magiques qui consistent à placer un individu ou un groupe entier dans des conditions psychosociologiques telles que certains phénomènes s'en suivent immanquablement » (Laplantine, 1974, p. 66).

La description du protocole de fabrication des médicaments

La manière même de cueillir la plante médicinale requiert souvent un protocole culturel (ensemble de dispositions pratiques, spirituelles, temporelles, symboliques ou spatiales pour que le médicament soit efficace). Il y a presque toujours une parole à proférer avant de couper la plante. Le chercheur peut écouter les mots prononcés avant de couper une plante médicinale, tenter de saisir la logique et le sens de ces mots, de même que leurs implications ou

incidences sur le résultat de la thérapie. L'anthropologue peut aussi observer des pratiques spécifiques, parfois sexuelles, préalables à la récolte de la plante, et demander des explications.

L'identification et la description des ingrédients qui composent les médicaments

Le chercheur observe et pose des questions sur la nature des ingrédients utilisés par les thérapeutes (sont-ce des ingrédients minéraux, végétaux, animaux?), sur la manière de faire les mélanges et sur les raisons des différents protocoles.

Les modes d'administration des médicaments

Les observations et les entretiens portent aussi sur l'administration des médicaments afin de savoir s'ils sont administrés par voie orale, par inhalation, par fumigation, par purgation, par massage, par le versement de gouttes dans les yeux, etc. Par ailleurs, l'anthropologue veut connaître les façons de prescrire les doses et en fonction de quelles variables comme l'âge ou le sexe.

On sait qu'il existe aussi des techniques psycho-morales, telles que l'aveu des fautes, l'invocation et crachat d'eau du lignage, et des techniques religieuses, telles que la réparation, la purification, la réconciliation et le repas collectif. Il faut chercher à savoir de manière différenciée les critères pour discerner les cas qui exigent le recours à telle ou telle forme de thérapie. L'anthropologue a la charge de décrire tout ce contexte social, culturel, et même religieux dans lequel la thérapie fonctionne.

Spécifiquement par l'observation participante, le chercheur accompagne le thérapeute au champ pour la cueillette de ses plantes, l'assiste dans ses consultations et dans la préparation des médicaments, fait l'inventaire des ingrédients utilisés effectivement selon le type de la maladie. L'anthropologue peut aller jusqu'à immortaliser certaines scènes ou rituels par la prise de photographies (des plantes médicinales par exemple) ou par l'usage de caméra pour filmer des rites thérapeutiques ou des pratiques diverses. Par ailleurs, il peut mettre ensemble différents acteurs pour leur permettre d'échanger dans un genre d'entretien de groupe, par exemple des membres des associations de tradipraticiens et des chercheurs. L'objectif premier de tels rassemblements est de saisir les éléments socialement partagés ou non sur le mode d'intégration de la médecine traditionnelle africaine en cours. En effet, l'entretien de groupe est une démarche de collecte de données qui met en application les principes socioconstructivistes du développement de la pensée (Krueger, 1994; Stewart & Shandasani, 1990, cités par Roberto Gauthier, 2007, p. 89). Dès lors, il peut permettre au chercheur d'avoir une compréhension plus complète du sujet de la revalorisation de la médecine traditionnelle, d'évaluer et analyser les besoins de chaque acteur, de tester de nouvelles idées ou de nouveaux programmes de

collaboration ou d'améliorer les programmes existants, ou encore d'orienter des politiques de revalorisation.

Comme le souligne si bien G. Bibeau (2007, p. 7) :

(...) l'anthropologie est tout le contraire d'une discipline de l'intemporel, qu'elle se pratique à chaud, dans la proximité, en face à face, dans une écoute des discours de souffrance et dans une attention aux forces sociales qui s'imposent aux personnes, surtout à celles vivant dans les marges de la société.

C'est dire combien le rôle de l'anthropologue est capital dans la revalorisation de la médecine traditionnelle africaine.

Conclusion

Appréhender la construction sociale et culturelle de la fabrication des médicaments ou de l'exercice de la médecine traditionnelle africaine permet de fournir un support théorique aux programmes de revalorisation de cette dernière pour son intégration au système sanitaire moderne. C'est l'un des défis à relever par les chercheurs, mais en particulier par la recherche anthropologique qui doit produire, au moyen des outils de la recherche qualitative, une connaissance éémique ou de l'intérieur, relative aux conceptions et pratiques thérapeutiques des acteurs de cette médecine. Le présent texte a tenté de montrer de quelle manière, à l'aide d'entretiens, d'observations et d'entretiens de groupe, il était possible à l'anthropologue de relever ce défi, dont l'enjeu est d'une portée sociale majeure, dès lors qu'il s'agit de contribuer à la promotion d'une population scientifiquement négligée, à savoir les tradipraticiens africains. La revalorisation de la médecine africaine dans une perspective holiste est nécessaire pour être en accord avec ses spécificités, telles que relevées d'ailleurs par les précurseurs de l'anthropologie de la maladie. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer, aux États Unis, Rivers (1924), qui a montré que la médecine primitive est liée étroitement aux croyances du groupe et représente une institution susceptible d'être étudiée comme les autres institutions de la vie sociale. Il fut le premier à concevoir les croyances des sociétés primitives comme des théories de la maladie fondées sur des principes comportant une logique interne et non comme un agrégat d'idées disparates et de pratiques irrationnelles; pour Ackernecht dont l'œuvre s'étend de 1930 à 1970, les médecines primitives, pour être saisies, doivent être étudiées à partir des facteurs socioculturels et non des données biologiques (Ackernecht, 1946). En Grande Bretagne, Evans-Pritchard (1937) a mis en évidence à travers son étude sur la sorcellerie chez les Azandé, l'imbrication des pratiques thérapeutiques avec les cadres sociaux qui les entourent (religion, famille, économie...). En France, Levis-Strauss C. (1962) a insisté sur l'efficacité de la

médecine traditionnelle (le shamanisme) et son rôle dans la réintégration du malade au sein de sa communauté.

Tous ces travaux ont un but commun : à partir de l'avènement de la maladie et des rituels et symboles qui l'accompagnent, s'interroger « sur les rapports d'implication et de complémentarité entre religion, symbolisme, représentations du monde, et du corps de l'individu et du social » (Tall, 1985, p. 130).

C'est dans ce cadre holiste de l'anthropologie de la maladie qu'il faut inscrire la revalorisation de la médecine traditionnelle africaine par le biais de la recherche qualitative.

Note

¹ C'est en 2002 que l'OMS a mis en place sa première stratégie globale en matière de médecine traditionnelle. Cette stratégie a pour but d'aider les pays à : 1) élaborer des politiques nationales d'évaluation et de réglementation des pratiques de la médecine traditionnelle et de la médecine complémentaire ou parallèle; 2) développer la base factuelle sur l'innocuité, l'efficacité et la qualité de produits et pratiques de la médecine traditionnelle et de la médecine complémentaire ou parallèle; 3) veiller à ce que la médecine traditionnelle et la médecine complémentaire ou parallèle, y compris le recours aux médicaments essentiels à base de plantes soient disponibles et abordables; 4) promouvoir un usage thérapeutique judicieux de la médecine traditionnelle et de la médecine complémentaire ou parallèle par les prestataires et les consommateurs; 5) rassembler de la documentation sur les médicaments et les remèdes traditionnels.

Références

- Ackerknecht, E.H. (1946). Natural disease and rational treatment in primitive medicine. *Bulletin of the history of medicine*, XIX(5), 467-497.
- Bibeau, G. (2007). Préface à Bahi B. Dans B. Bahi, *Dérives et réussite sociale. Des stratégies juvéniles à Abidjan* (pp. 7-10). Paris : L'Harmattan.
- Dozon, J-P. (1987). Ce que valoriser la médecine traditionnelle veut dire. *Politique africaine*, 28, 9-20.
- Essane, S. (1998). La médecine au pluriel en Afrique. *CAMES*, 10, 80-86.
- Evans-Pritchard, E.E. (1937). *Oracles, sorcellerie et magie chez les Azandé*. Paris : Gallimard.
- Fainzang, S. (1986). *L'intérieur des choses. Maladie, divination et reproduction sociale chez les Bisa du Burkina Faso*. Paris : l'Harmattan.

- Fassin, D. (1990). Maladie et médecine. Dans D. Fassin, & Y. Jaffré, *Sociétés, développement et santé* (pp. 38-49). Paris : Ellipse.
- Fassin, D. (1996). *L'espace politique de la santé*. Paris : PUF.
- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103.
- Janzen, J. (1995). *La quête de la thérapie au bas-Zaïre*. Paris : Karthala.
- Laplantine, F. (1974). Efficacité symbolique. Dans F. Laplantine (Éd.), *Les mots-clés de l'anthropologie* (pp. 66-70). Toulouse : Privat.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Levi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : G. Morin.
- Rivers, W.H.R. (1924). *Medicine, magic and religion*. New York : Harcourt and Brace.
- Stewart, J.F., & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus groups : theory and practice*. Thousands-Oaks : Sage.
- Sylla, L. (2007). *Anthropologie de la paix. De la contribution de l'Afrique à la culture de la paix*. Abidjan : Les Éditions du CERAP.
- Tall, E.K. (1985). Le contre-sorcier haalpulaar, un justicier hors la loi. *Sciences sociales et santé*, 3(3-4), 131-150.
- Yoro, B.M. (2004). Dynamique et enjeux des tradipraticiens contemporains en Côte d'Ivoire. *Kasa Bya Kasa*, 6, 197-209.

Blé Marcel Yoro est socioanthropologue de la santé. Détenteur d'un doctorat de l'Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne, il enseigne à l'Université de Cocody-Abidjan et est chercheur à l'Institut des sciences anthropologiques de développement (ISAD) de la même université. Il est chef du département de socioanthropologie de cet institut et est chef du secrétariat de rédaction de la *Revue africaine d'anthropologie*. Il est aussi responsable du pôle santé de l'Association des anthropologues et sociologues de Côte d'Ivoire. Ses projets de recherche en cours portent sur l'apport de la culture ivoirienne à la prévention et à la gestion des conflits, sur la maladie et le sacré en pays

Bété de Côte d'Ivoire et sur les perceptions et définitions contemporaines du concept de maladie en Côte d'Ivoire.

L'École éloignée en réseau : réflexion sur de multiples facettes de l'engagement social d'un chercheur œuvrant dans un contexte d'innovation sociale et technologique

Stéphane Allaire, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Depuis une vingtaine d'années, la situation des petites écoles rurales du Québec est préoccupante, notamment en raison des problèmes démographiques qui affectent la plupart des régions. Les conséquences de cette situation sont majeures pour les écoles concernées. Possibilités d'interactions sociales à des fins d'apprentissage limitées pour les élèves, classes multiâges, accès restreint à des ressources spécialisées, longues distances à parcourir pour se rendre à l'école, isolement professionnel des enseignants et lourdes tâches ne sont que quelques exemples illustrant les défis quotidiens avec lesquels les petites écoles sont appelées à composer. L'initiative de l'École éloignée en réseau (ÉÉR) a été mise sur pied au début des années 2000, afin d'explorer les possibilités des TIC au regard de l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage des écoles rurales. C'est avec ce projet de recherche-développement en filigrane que l'engagement social du chercheur sera ici abordé. Nous illustrerons de quelle façon cet engagement peut se concrétiser à travers une démarche d'élaboration et d'amélioration collectives d'idées qui cherchent continuellement à mieux composer avec la situation éducative en jeu ayant de la valeur pour l'ensemble des acteurs de la communauté concernée.

Mots clés

ÉCOLES RURALES, RECHERCHE PARTICIPATIVE, TÉLÉCOLLABORATION, COÉLABORATION DE CONNAISSANCES, INNOVATION SOCIALE

Introduction

De façon générale, le concept d'engagement se caractérise par une dimension contributoire importante, telle qu'en témoigne une acception de sens commun : « Acte ou attitude de l'intellectuel [...] qui, prenant conscience de son

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 68-90.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

appartenance à la société et au monde de son temps, renonce à une position de simple spectateur et met sa pensée [...] au service d'une cause¹». Pris en ce sens, l'engagement est nécessairement relatif à un groupe d'individus; il est donc social.

Voilà une définition simplement énoncée. Or, à partir du moment où l'on souhaite lui donner vie, surviennent des questionnements, des préoccupations, voire des appréhensions. D'abord, dans quoi m'investir pour que mon engagement soit significatif et porteur de sens? Ensuite, si l'engagement est social, de quelle façon puis-je arrimer mon propre engagement à celui d'autres personnes afin qu'il y ait un certain mutualisme dans les actions entreprises? Plus encore, comment m'y engager? Dit autrement, quels gestes dois-je poser, au quotidien, pour témoigner de mon engagement et de son cheminement à travers le temps, en tenant compte de mon identité de chercheur, mais aussi en faisant en sorte que mes actions soient viables pour autrui, c'est-à-dire les gens concernés de près ou de loin par mon effort d'engagement?

L'engagement vécu à titre de chercheur dans le cadre de l'initiative traitée dans ce texte s'arrime au travail d'une équipe diversifiée². Ainsi, c'est un ensemble de choix, de décisions et de gestes qui sont abordés ici, à travers un cadre de référence qui circonscrit la démarche d'engagement du point de vue spécifique de la recherche. S'engager, c'est contribuer. Avec en toile de fond l'initiative de l'École éloignée en réseau (ÉÉR), nous illustrerons comment cet apport prend forme à travers une démarche d'élaboration et d'amélioration collectives d'idées (dite de coélaboration de connaissances) (*knowledge building*) (Bereiter & Scardamalia, 2003) cherchant à mieux composer avec une situation éducative préoccupante – celle de l'éloignement géographique des petites écoles rurales du Québec – qui a de l'importance et de la valeur pour les communautés concernées.

Il importe de préciser que ce texte est principalement de nature réflexive. Il présente un métaregard sur les tenants et les aboutissants de la mise en œuvre d'une initiative visant à pallier la problématique sociale ciblée. Bien que des éléments de la démarche de recherche ainsi que ses résultats y sont abordés, le texte ne vise cependant pas à en faire un compte rendu systématique, à l'instar de ce dont témoigne habituellement un article de recherche de format plus classique.

S'engager dans un réel enjeu sociétal

Un des objectifs poursuivis par tout chercheur étant de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons, la pertinence sociale de son engagement est une dimension qui apparaît importante à considérer. Non seulement cette pertinence peut-elle procurer un sens particulier à ce que le chercheur

entreprenant mais, sachant que les retombées de ses investigations et de ses découvertes seront appelées à se déployer dans le monde réel, elle apparaît d'autant majeure. L'authenticité de la problématique d'occupation du territoire qui a donné naissance à l'initiative de l'ÉÉR a sollicité, dès le départ, une mobilisation organisationnelle et institutionnelle considérable, notamment en raison de la nature de son ancrage social et culturel. Resituons-en brièvement le contexte.

Depuis une vingtaine d'années, la situation des petites écoles du Québec est préoccupante, notamment en raison des problèmes démographiques qui affectent la plupart des régions ressources de la province. Dès 1989, le Conseil des affaires sociales, dans son rapport intitulé *Deux Québec dans un*, attirait l'attention du gouvernement et de la population sur cette problématique qui est maintenant susceptible de toucher près de 500 écoles de la province. Les conséquences sociales, culturelles, économiques et éducatives de cette situation sont majeures, connaissant la relation d'interdépendance qui existe entre la communauté et l'école (Prévost, Lussier, Boyer & Authier, 2007; Prévost, 2004). Au premier chef, une diminution des effectifs estudiantins. En 2000, la Fédération des commissions scolaires du Québec annonçait que 51 commissions scolaires francophones seraient affectées par une décroissance de leur clientèle d'ici 2004. Au préscolaire uniquement, une baisse de près de 20% des élèves était prévue, entraînant assurément un effet de cascade sur les autres niveaux à moyen terme. Pour une région de la taille du Saguenay-Lac-Saint-Jean, par exemple, la diminution anticipée atteignait 27 %. Plus récemment, la Fédération des commissions scolaires divulguait que, seulement pour l'année scolaire 2007-2008, l'ensemble des écoles de la province verrait ses effectifs réduire de près de 18 000 élèves³.

Une telle chute peut contraindre les instances locales à une réduction des services offerts, compte tenu de certaines modalités d'attribution du financement scolaire. Au quotidien, de nombreux impacts peuvent en découler. Possibilités d'interactions sociales à des fins d'apprentissage limitées pour les élèves, classes multiâges, accès restreint à des ressources spécialisées, longues distances à parcourir pour se rendre à l'école, isolement professionnel des enseignants et lourdes tâches ne sont que quelques exemples illustrant les défis avec lesquels les petites écoles et leurs classes sont appelées à composer. Dans certains cas, la menace de fermeture plane, ce qui n'est pas de bon augure pour les communautés rurales, considérant que leur avenir et celui de leur école sont intimement liés (Prévost et al., 2007; Prévost, 2004).

Préoccupé par la question de la dévitalisation des petites écoles rurales, le ministère de l'Éducation a mandaté, au début des années 2000, le Centre

francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) pour qu'il explore le potentiel des technologies de l'information et de la communication (TIC), particulièrement celles de nature collaborative, pour l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage de l'école et son maintien dans la communauté. En raison de la complexité inhérente à un tel enjeu d'investigation, il ne faisait aucun doute, dès le départ, que la recherche qualitative occuperait une place prépondérante dans cette entreprise. Au fil des années, l'équipe de recherche interuniversitaire qui a été constituée a poursuivi des objectifs qui peuvent être résumés par les trois objectifs généraux suivants :

- mettre en place une infrastructure sociale et technologique visant à diversifier les interactions sociales des élèves et des intervenants de la petite école rurale;
- comprendre comment l'infrastructure mise en place est utilisée dans le cadre des pratiques pédagogiques et organisationnelles des acteurs concernés;
- documenter les retombées de l'utilisation de l'infrastructure pour l'apprentissage des élèves et le développement professionnel des enseignants.

Il faut spécifier que l'arrivée progressive de la fibre optique (Internet haute vitesse) dans plusieurs localités du Québec, grâce au programme Villages branchés (MEQ, 2002), offrait une précondition particulièrement féconde à cette exploration. C'est dire que l'ÉÉR se situait au confluent d'une synchronisation favorable d'événements, soit la disponibilité de la fibre optique offrant un vaste répertoire de possibilités encore peu explorées, l'accessibilité à des outils modernes pour l'enseignement et l'apprentissage ainsi que l'essor du dossier de l'école communautaire en milieu scolaire.

Travaillant au départ avec trois commissions scolaires (phase I, 2002-2003), l'équipe de recherche constituée par le CEFRIO et distribuée dans quatre universités (Université Laval, Université McGill, Université du Québec à Chicoutimi depuis 2005 et Université du Québec en Outaouais depuis 2009) a vu le bassin de participants s'élargir à 13 commissions scolaires en phase II (2004-2006), puis à plus d'une vingtaine en phase III (2006-2008) en phase IV (2008-2010) et en phase V (2010-2011). Ainsi, non seulement l'idée que les TIC puissent faire partie d'une clef de voûte contribuant à offrir un environnement d'apprentissage riche aux écoles rurales, tout en permettant l'émancipation de leur communauté, était-elle ambitieuse, sa mise à l'essai l'était tout autant, voire davantage, étant donné que les choix effectués lors de l'élaboration du devis de recherche allaient se répercuter, d'une façon ou d'une autre, sur près de 20 % des écoles du Québec concernées. Non seulement

l'engagement dans une telle initiative se devait-il d'être réel, véritable, mais il aurait indubitablement des effets sur le réel!

Ainsi, les chercheurs⁴, comme tout autre acteur concerné par la question, étaient appelés à faire une contribution à un enjeu crucial pour l'avenir de la société québécoise. De fait, c'est toute la question de l'égalité d'accès et de succès des régions éloignées géographiquement des centres urbains dont il était alors question, préoccupation qui avait d'ailleurs été soulevée lors des États généraux de l'éducation (MEQ, 1996) et qui a été reprise plus récemment dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2009). La portée était individuelle au sens où des élèves et des intervenants scolaires pourraient bénéficier du processus et des résultats de recherche dans leurs activités quotidiennes, mais elle était aussi collective au sens où le fruit de ces activités pourrait, possiblement, contribuer au dynamisme de leur communauté locale respective.

S'engager dans une responsabilité collective partagée

Au début du projet de l'ÉÉR, l'équipe de recherche, en compagnie du CEFRIO, a occupé un rôle crucial dans l'organisation et la coordination de plusieurs activités afférentes. Malgré l'importance d'un tel rôle, celui-ci n'aurait toutefois pas pu se déployer sans la mobilisation et l'implication des autres acteurs concernés dont, au premier plan, les commissions scolaires, les écoles et, surtout, les classes. À cet effet, des cadres de référence systémiques et multiniveaux (Banathy, 1991; Engeström, 1999; Seidel & Perez, 1994) ont été mis à contribution dans l'élaboration du devis pour faire en sorte que toute personne concernée par la question puisse agir selon son propre point de vue.

Or, il y a plusieurs façons de solliciter l'implication de participants. Ce peut être en leur demandant d'appliquer un modèle prescrit qui dépend peu d'eux, qui tient peu compte de leur contexte particulier et sur lequel ils ont peu de contrôle, à l'instar de devis expérimentaux qui caractérisent fréquemment la recherche quantitative. Ce peut être aussi en les laissant cheminer de leur propre gré, tout en observant et en documentant, en retrait, parfois même à l'instar d'un gérant d'estrade, ce qu'ils font – ou devraient faire! – à partir d'une « paire de lunettes », d'un cadre de référence qui ne prend pas nécessairement en considération leur logique d'action. Dans le cas de l'ÉÉR, c'est une autre approche que celles-là qui a été privilégiée.

Considérant l'ampleur de la situation des petites écoles rurales, c'est une implication de nature participative (Anadòn, 2007; Silva & Breuleux, 1994; Schuler & Namioka, 1993) et collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001) qui a été sollicitée et promue en vue de construire un modèle partagé et commun. Il a été jugé que cela contribuerait à canaliser une

multiplicité de compétences et d'engagements individuels au profit d'un but partagé, dont la complexité est appréciable. Pour notre équipe de recherche, une telle dynamique de collaboration implique qu'elle n'est pas seule à disposer du rôle et de la compétence pour « chercher » des façons de mieux composer avec l'enjeu de départ. Les autres commettants, de la direction générale de la commission scolaire à l'élève, en passant par les enseignants, les conseillers pédagogiques, les techniciens informatiques et les directions d'établissements sont, eux aussi, impliqués dans cette quête. Ils deviennent, de leur point de vue respectif, des « chercheurs » qui apportent à l'entreprise, à la quête collective, la perspective particulière émanant de leur rôle. Ils sont considérés comme des acteurs sociaux compétents (Giddens, 1987).

À titre d'exemple pour illustrer leur participation, les directions cherchent à mettre en place, au plan organisationnel, des conditions (Ely, 1999) favorisant le développement de l'innovation sociale. Les techniciens font de même au regard de la dimension technologique. Quant aux enseignants, ils cherchent notamment à arrimer les possibilités de la télécollaboration à leurs pratiques pédagogiques en face à face. Les chercheurs, en plus de documenter la mise en œuvre du dispositif et ses retombées, participent activement à sa mise en place, conjointement avec les autres acteurs et à titre de partie prenante.

Une telle dynamique systémique de coélaboration dispose d'un vaste répertoire de possibilités, surtout lorsque l'enjeu, soit l'amélioration de la qualité de l'environnement éducatif des petites écoles rurales, peut être compris selon une certaine univocité par tous et chacun, et ce en dépit du fait qu'il y ait des distinctions dans les rôles qu'ils assument. L'implication de l'ensemble des acteurs peut ainsi permettre d'aspirer à un meilleur gage de pérennité du changement. En revanche, la dynamique holistique présente aussi des risques de glissement de sens, momentanément du moins, de l'objet collectif en raison de l'interdépendance qui existe entre les parties du système et son ensemble. De fait, compte tenu qu'il s'agit d'un système d'activité humaine, des changements apportés à une dimension peuvent affecter le système dans son ensemble. Malheureusement, cela ne se produit pas nécessairement selon ce qui est envisagé au départ (Banathy, 1991).

Ainsi, un défi crucial devient-il la conciliation des aspirations et des responsabilités spécifiques des acteurs vers un but commun et semblable. Le devis de recherche fournit, certes, des balises fédératives formelles, notamment par ses objectifs et sa méthode mais, sur le terrain, ce devis peut parfois entrer en compétition avec d'autres visées, qui elles ne s'alignent pas d'emblée avec celles de la recherche. Parfois, un alignement pourrait être envisageable, mais

les dossiers font l'objet d'une gestion en silos. À d'autres occasions, c'est la sensibilisation au besoin d'agir sur la problématique de l'ÉÉR (le sentiment d'urgence), ou encore la façon d'y parvenir (par la mise à contribution des TIC) qui semble faire défaut. De toute évidence, de telles situations accentuent la délicatesse de la maîtrise vers un cap commun, d'autant que la créativité des acteurs – attribut hétéroclite et potentiellement divergent – est sollicitée et que la navigation vers un tel cap ne se mène pas de façon linéaire. Cela dit, il s'agit d'un défi dont la portée ne peut être réduite si l'on désire avancer collectivement et contribuer activement à l'enjeu en question. À ce chapitre, les attributs d'émergence, de souplesse et de tolérance à l'ajustement en cours de processus qu'offre la recherche qualitative sont féconds pour saisir les nuances, la pluralité et la richesse des situations susceptibles d'être rencontrées à travers la complexité du système concerné.

S'engager en mettant à contribution des savoirs probants

L'élaboration d'un dispositif visant à soutenir l'enrichissement de l'environnement éducatif des petites écoles rurales est un défi qui fait appel à une combinaison de connaissances reconnues et de créativité, surtout lorsque peu de modèles semblables (voire aucun) et d'une telle envergure ont été documentés à ce jour (Laferrière & Breuleux, 2002). L'équipe de recherche a d'abord assumé la responsabilité d'établir les balises générales du dispositif, en proposant la meilleure mise de départ possible qui considérerait ce qui était alors connu dans le domaine, ce qui avait été expérimenté ailleurs, de même que les différents enjeux sous-jacents de l'initiative. Ainsi, l'aiguillage apporté par la perspective sociale en sciences de l'apprentissage (*learning sciences*) (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Sawyer, 2005), la recension des pratiques d'intégration des technologies les plus prometteuses au plan international (Laferrière & Breuleux, 2002) et les recherches menées par les Centres d'excellence en téléapprentissage du Canada, ont mené à la conception d'un dispositif sociotechnique de mise en réseau des écoles rurales.

Un tel dispositif vise à relier, par le biais de la technologie, des enseignants et des élèves provenant d'écoles géographiquement dispersées, du lieu même de la classe et en conservant un fort ancrage local, afin d'accroître les interactions sociales nécessaires à l'apprentissage des élèves ainsi que de favoriser le développement professionnel des enseignants. Dans ce contexte, l'utilisation d'outils technologiques devient surtout un pont permettant aux écoles d'avoir accès à diverses ressources, pouvant bonifier et consolider l'environnement d'apprentissage local. Ainsi, une telle approche se situe davantage au niveau des interactions entre les individus, qu'au niveau des interactions entre l'individu et la technologie. De plus, dans cette approche de

mise en réseau, contrairement à l'enseignement à distance et aux cours en ligne :

Il ne s'agit pas de suppléer à l'absence ou à la fermeture d'une école en permettant aux enfants d'accéder à distance à des services d'enseignement. Il s'agit de renforcer les capacités d'intervention d'écoles existantes, en les mettant en réseau avec d'autres écoles et d'autres ressources. Ainsi, la classe et l'école sont des réalités présentes avec des élèves et des enseignants. Par la mise en réseau de certaines de leurs activités d'apprentissage, on veut leur donner plus de possibilités [...] (Laferrière, Breuleux & Inchauspé, 2004).

Deux outils sont privilégiés pour soutenir la mise en réseau. Le premier, un outil de vidéoconférence (*iVisit*), veut permettre des interactions verbales synchrones (en temps réel) entre les classes. Quant au second, un forum électronique (*Knowledge Forum*), il se concentre sur les interactions écrites. En raison de sa dimension asynchrone (en différé), il s'agit d'un outil qui permet de transcender encore plus facilement les frontières du temps et de l'espace (Zhao & Rop, 2001; Waggoner, 1992). Il est d'abord conçu pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en contexte réel. À partir d'un problème authentique, les élèves coélaborent des connaissances (Bereiter & Scardamalia, 1993), c'est-à-dire qu'ils améliorent leurs idées, en collaboration, à propos d'un objet ciblé. Par exemple, ils identifient des questions à élucider, ils se documentent, ils partagent leur compréhension de ce qu'ils lisent, ils échangent autour des compréhensions divergentes pour en négocier une représentation commune, ils modifient, s'il y a lieu, leurs idées personnelles, ils établissent progressivement des liens entre elles afin d'en dégager un propos inclusif. Ainsi, la technologie sert de support et de mémoire au discours collectif qui prend forme et qui s'élabore à travers les échanges. Les idées des élèves d'une classe peuvent s'adjoindre et compléter celles d'une classe d'une autre localité, permettant alors de diversifier la nature des interactions, élément important d'un riche environnement d'apprentissage (Berge, 1995; Brown & Duguid, 1989; Kanuka & Anderson, 1998; Kearsley, 1995; McDonald & Gibson, 1998; Nunn, 1996; Scardamalia & Bereiter, 1994).

Dans l'ÉÉR, il ne s'agit donc pas de brancher des élèves à distance à des enseignants qui eux s'affairent, d'un centre de formation, à produire et dispenser du matériel destiné essentiellement à l'autoapprentissage. Il s'agit plutôt de cultiver une dynamique de collaboration qui peut permettre la convergence d'expertises et de ressources distribuées géographiquement.

À titre d'exemple, un expert ou un enseignant possédant une connaissance particulière sur un sujet en géographie peut animer, du lieu même

de sa classe, une rencontre à laquelle des élèves venant d'une autre école participent, par le biais de la vidéoconférence. À un autre moment de la semaine, c'est l'autre enseignant qui peut rendre la pareille à son collègue de l'école distante géographiquement, au regard d'une autre thématique qu'ils ont tous deux identifiée lors d'une rencontre de planification commune. À d'autres occasions, ce sont des équipes d'élèves de plusieurs écoles qui travaillent conjointement sur le forum électronique à la résolution d'un problème en sciences, dans la foulée de recherches qu'ils ont amorcées localement au sein de leur classe physique d'appartenance.

Le dispositif de l'ÉÉR prend en considération autant les processus cognitifs (dont principalement la métacognition) que sociaux dans l'apprentissage, en mettant l'accent sur la lecture ainsi que la communication écrite et verbale, soit les compétences cruciales de la réussite scolaire (Giasson & St-Laurent, 2004; Gouvernement du Québec, 2005). Il privilégie un arrimage étroit de l'utilisation des technologies aux objectifs des programmes de formation, de sorte que les savoirs qui font l'objet d'apprentissage sont centraux et non périphériques.

Un tel dispositif ne s'élabore pas à l'aveuglette ni selon l'inspiration du moment. Les enjeux sont cruciaux et les ressources impliquées, tant humaines que matérielles, sont nombreuses. Le dispositif se fonde sur des connaissances reconnues comme étant efficaces. Une de ces sources, permettant de fonder l'action, réside dans la prise en considération des écrits scientifiques. Bien sûr, c'est une source qui est régulièrement employée par la recherche et celle de l'ÉÉR ne fait pas exception. Il existe d'autres sources, dont les pratiques individuelles (Schön, 1983) ainsi que les mœurs et les pratiques organisationnelles (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). De telles sources constituent un phare important en milieu scolaire, qui conçoit parfois l'enseignement en tant qu'acte solitaire alors que le modèle initial, proposé de l'ÉÉR, met en exergue une dimension sociale prépondérante en faisant de la collaboration, un aspect de la tâche allant bien au-delà des échanges informels ayant cours dans toute organisation.

Un défi d'arrimage de différentes sources de connaissances peut alors se poser, puisqu'il y a dans certains cas une dissonance entre l'ébauche initiale, proposée par la recherche, et les pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles. Cela rend la mise en oeuvre du dispositif plus exigeante, du fait qu'on doit viser une accommodation des pratiques plutôt qu'une simple assimilation. Du point de vue de la recherche, il s'agit d'un coût d'option pour être cohérent avec une dimension importante de la problématique, soit la situation d'éloignement des écoles rurales. Certes, plusieurs intervenants de

terrain ont également cette préoccupation en tête, mais ils sont aussi particulièrement sensibles au flot d'activités quotidiennes qui ne leur laissent pas toujours le temps souhaité pour innover. Ainsi, pour pallier aux exigences accrues requises par les pratiques de collaboration, la recherche met à la disposition des acteurs, tout au long de la mise en œuvre de l'innovation, des modalités permettant de soutenir le développement de leur compétence à cet égard. Par exemple, l'organisation de rencontres périodiques de concertation et de réflexion sur l'action est valorisée. Aussi, quatre fois par mois, des rencontres de développement professionnel portant sur une thématique qui émane de besoins identifiés par les enseignants sont planifiées.

S'engager dans un processus mélioratif constant et ancré au développement même du dispositif d'innovation

La façon classique d'envisager l'analyse d'un dispositif d'innovation consiste à attendre en fin de parcours pour porter un jugement sur son efficacité. Une façon alternative consiste à l'utiliser comme source d'amélioration constante, voire perpétuelle (Bereiter & Scardamalia, 2007). Selon une telle optique, le processus devient en quelque sorte le produit. C'est cette dernière façon qui est surtout privilégiée dans le déploiement de l'ÉÉR. Bien que le modèle possédait, dès le départ, des assises bien ficelées, il n'en demeure pas moins un contexte d'innovation caractérisé par une part importante d'incertitude, d'émergence, d'essais et d'erreurs et de réajustements continuels. Pour tenir compte de cela, et aussi de la complexité interactionnelle de la réalité du terrain, le devis de recherche privilégie l'expérimentation de devis (*design experiment*) (Brown, 1992; Collins, 1992; 1999) comme approche méthodologique. Il s'agit d'une approche de recherche-développement conçue pour soutenir le déploiement et l'analyse d'innovations en éducation. Elle accorde une place importante à l'intervention en cours de processus. Dans cette optique, l'idée initiale d'un projet a d'abord été explicitée, en l'occurrence le dispositif de mise en réseau d'écoles rurales. L'idée a été déployée selon une première mouture prometteuse. Celle-ci se peaufine progressivement et de façon itérative, c'est-à-dire au fur et à mesure qu'elle est expérimentée et que des données colligées permettent de mieux comprendre ce qui se déroule dans l'environnement d'apprentissage et de travail renouvelé.

Du point de vue de la recherche qualitative, une telle souplesse dans la façon de procéder tient compte de la dimension située de la connaissance (Brown & Duguid, 1989; Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991), tout en visant la compréhension d'éléments contextuels de la gamme des pratiques susceptibles d'être rencontrées dans les milieux scolaires impliqués dans l'initiative. En d'autres mots, c'est en considérant le contexte spécifique de chacun des acteurs

que les idées générales de l'initiative sont mises en œuvre, plutôt qu'à partir d'un protocole d'expérimentation finement ciselé et déterminé *a priori*.

Considérant les défis rencontrés, l'équipe de recherche adopte une posture d'intervention pour accompagner les acteurs du terrain dans l'implantation du dispositif sociotechnique. Un système de soutien « juste à temps », c'est-à-dire en temps réel et selon les besoins rencontrés, est offert par vidéoconférence. Ainsi, tout acteur participant à l'initiative peut obtenir du soutien technique et pédagogique à tout moment de la journée. Le soutien s'articule en fonction des besoins spécifiques de chacun, de leur cheminement, de leur niveau de progression ou, en d'autres termes, de leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1978). Des bilans d'avancement de la mise en œuvre de l'initiative sont envoyés aux acteurs en vue d'éclairer leur action de façon périodique, c'est-à-dire à quelques reprises au cours de l'année scolaire. Ces bilans privilégient des données qualitatives descriptives en vue d'encourager la réflexion sur la pratique (Schön, 1983) et l'autonomie professionnelle.

Une approche d'analyse à dimensions plurielles est privilégiée pour nombre de raisons. D'abord, considérant le nombre de partenaires impliqués et l'ampleur des impacts potentiels de l'innovation, l'idée initiale avait intérêt à être assez bien circonscrite, d'une part, afin de fournir une direction commune et, d'autre part, pour éviter le butinage dans la recherche de solutions. Cette première étape d'analyse a été principalement assumée par l'équipe de recherche qui, par le regard panoramique porté sur le domaine, a déterminé les balises du modèle à déployer sur la base de connaissances scientifiques à jour, tel que précisé précédemment. Il s'agissait d'une phase préactive d'analyse, c'est-à-dire une phase visant à orienter le mieux possible la pratique des acteurs en regard de la problématique à aplanir.

Or, un modèle demeurant en quelque sorte un idéal à poursuivre, la démarche d'implantation proposée gagne à offrir une marge de manœuvre pour faire en sorte que les acteurs de terrain puissent se l'approprier, qu'ils l'adaptent à leur contexte, voire qu'ils tiennent compte de certaines contraintes qui y sont présentes. C'est la pérennité du modèle lui-même qui est concernée puisqu'ils sont les agents de première ligne et parce que la généralisation de l'ÉÉR est directement liée à leur engagement. C'est pourquoi une appropriation plus personnelle et souple que rigide et prescriptive du modèle initial est privilégiée comme stratégie d'intervention de la part de l'équipe de recherche. Un arrimage plus spontané du dispositif de mise en réseau avec les pratiques du milieu scolaire veut être encouragé, sachant, par le biais de témoignages d'enseignants, que l'idée de mise en réseau est elle-même déstabilisante. La

démarche d'intervention proposée par l'équipe de recherche veut justement permettre de composer avec cette déstabilisation, et aussi permettre de composer avec un deuxième niveau d'analyse nécessaire, celui en cours d'action, c'est-à-dire lorsque les acteurs de terrain déploient le modèle initial suggéré dans le feu de l'action. Les demandes de soutien que les acteurs formulent à l'équipe de recherche peuvent servir à cette dernière dans la réorientation de certains aspects du modèle initial proposé. Bref, les propriétés « idéalisantes » du modèle exercent une pression sur les acteurs qui ont à le mettre en œuvre, en les invitant à faire autrement et à se dépasser, mais eux aussi exercent une pression sur le modèle en fournissant l'éclairage d'une réalité de caractéristiques situationnelles permettant de mieux cerner de quelle façon il peut être déployé. C'est entre autres par cette interinfluence entre la recherche et la pratique, voire à travers certaines tensions et contradictions qu'elles doivent résoudre ensemble (Engeström, 1987), que s'établit un dialogue progressif (Bereiter & Scardamalia, 1993) permettant de faire avancer le concept de l'ÉÉR. Cela requiert une adhésion au principe de double vraisemblance (Dubet, 1994) de sorte que l'une puisse comprendre la perspective de l'autre, et vice-versa. La posture de la recherche qualitative est tout désignée pour composer avec une telle complémentarité de regards.

Au fil des années, nombre d'analyses ont été effectuées à partir d'une variété d'outils de collecte de données, afin de mieux comprendre l'utilisation de l'infrastructure et ses retombées, et d'aiguiller la réflexion sur l'action des acteurs. Parmi les sources de données qualitatives utilisées, mentionnons les suivantes : entrevues semi-dirigées avec des élèves et des enseignants, *focus groups*, discours écrits provenant du forum électronique, interactions verbales à partir de situations d'apprentissage vécues en vidéoconférence, notes d'observation participante dans le cadre de rencontres de concertation, questionnaires en ligne destinés aux intervenants.

La nature des analyses qualitatives menées, tantôt à partir de catégories prédéterminées, tantôt à partir de catégories émergentes, a été tout aussi diversifiée, cela en vue de rendre compte d'une diversité de possibilités offertes par la collaboration en réseau : nature des activités vécues en vidéoconférence, changements occasionnés par la mise en réseau dans l'activité des intervenants scolaires (Engeström, 1999), types de questions investiguées par les élèves sur le forum électronique (Hmelo-Silver & Barrows, 2008), présence d'une variété de types de discours (parallèle, d'accumulation, de consignation, de coélaboration), capacité d'explication de concepts (Hakkarainen, 2003), utilisation du vocabulaire scientifique, progression interindividuelle du discours, patterns d'interactions interclasses, mobilisation des compétences professionnelles par les enseignants, etc.

S'engager dans un processus de démocratisation et de diversification des savoirs

Démocratiser le savoir, c'est en faciliter l'accès, mais c'est aussi permettre à tous de contribuer selon ce qu'il peut apporter (Bereiter & Scardamalia, 2005). Cela apparaît incontournable dans l'ÉÉR, compte tenu que l'arrivée de nouveaux outils est susceptible d'engendrer des transformations dans l'activité des acteurs concernés (Engeström, 1999). Quelque soit le poste occupé, chacun d'eux est sollicité quant à des mesures à prendre pour la mise en place du dispositif de réseautage. Les propriétés du modèle initial servent de contours communs aux contributions individuelles et l'équipe de recherche agit en vue d'en conserver une cohérence globale, tout en laissant place au leadership et à la créativité des acteurs. Il s'agit là d'une condition importante pour l'innovation (Ely, 1999). En d'autres mots, les paramètres généraux sont énoncés et les acteurs sont invités à y « donner vie », en inscrivant leur contribution à travers la vision d'ensemble. Cela contraste avec d'autres approches de type « expert », comme celles utilisées à une certaine époque par des pays occidentaux venant en aide à des pays en voie de développement, où des individus qui agissent à titre de consultants prennent totalement en charge l'amélioration d'un système donné. Si les résultats à court terme peuvent être efficaces, la prise en charge autonome du processus par les acteurs eux-mêmes, une fois que les experts s'en retirent, peut quant à elle être préoccupante quant à sa dimension éphémère. Il s'agit-là, notamment, d'un argument évoqué pour justifier la pertinence d'approches participatives dans la mise en place d'innovations (Fullan, 1993). Dans l'ÉÉR, non seulement des résultats et des produits à la fine pointe de l'innovation sont-ils mis à la disposition des individus des petites localités, mais ceux-ci prennent part activement au processus d'innovation lui-même. L'objectif de la démocratisation est donc double. D'une part, il s'agit de rendre des ressources et des connaissances de pointe accessibles à des milieux éloignés des principaux centres névralgiques, par lesquels ces savoirs transitent habituellement. D'autre part, il s'agit de favoriser leur capacité d'autodétermination et d'émancipation, en participant activement à l'élaboration du dispositif d'innovation, et non en se contentant de l'appliquer selon une recette prescrite, imposée de toute pièce.

Divers mécanismes sont mis en place pour soutenir le processus même de l'élaboration des savoirs, pour canaliser le savoir commun qui s'échafaude progressivement, pour le réifier et pour le rendre accessible à quiconque peut en avoir besoin dans sa pratique de l'ÉÉR. En voici des exemples. Au niveau des élèves, un processus de coélaboration de connaissances, à partir de problèmes, réels est valorisé dans le cadre des activités d'apprentissage qu'ils

sont amenés à vivre. Ainsi, peuvent-ils apprendre les savoirs essentiels des programmes de formation tout en prenant part à une démarche s'apparentant à celle qui prévaut dans une société du savoir. Au niveau des enseignants, le réseautage d'acteurs est privilégié à des fins de partenariats pour le développement professionnel. En ce qui a trait aux directions d'établissement, une communauté de pratique leur permet d'échanger à propos de décisions favorisant le déploiement local de la mise en réseau.

En plus de ces quelques exemples de mécanismes mis à la disposition de chaque acteur, en vue de supporter l'effort de démocratisation des connaissances, des sessions de transfert de connaissances visant un public élargi sont organisées par le CEFRIO. De nouvelles commissions scolaires y assistent en vue d'une amorce locale éventuelle du dispositif qu'elles auront pu mieux personnaliser en regard de leur contexte. Ainsi, progressivement, le réinvestissement par les nouveaux sites de la connaissance collective, développée par les plus anciens, sert-il d'accélérateur et de vecteur à une autonomie accrue, comparativement à ce qui était observé au cours des premières années de l'initiative. Les agents instigateurs du changement deviennent alors de plus en plus ceux qui sont concernés par la problématique initiale de l'ÉÉR, ce qui amène l'équipe de recherche-intervention à restreindre progressivement son rôle de leader dans l'initiation des démarches requises à la mise en œuvre de l'innovation.

Par ailleurs, les rapports de recherche produits ont une visée de transfert encore plus étendue. Ils permettent de réifier momentanément les acquis pour illustrer les tenants et les aboutissants du dispositif en cours d'implantation pour la société québécoise, voire la communauté scientifique internationale.

Ainsi se déploient des cycles itératifs de design, de participation, de réification et de diffusion des pratiques de mise en réseau par, pour et avec les acteurs interpellés par la question, cela dans une optique d'intégration progressive des idées et d'émergence de nouvelles.

S'engager dans un processus de distanciation critique de l'initiative

Tel que précisé précédemment, l'équipe de recherche assume un rôle d'intervention auprès des écoles, notamment afin d'accélérer l'implantation du dispositif d'innovation. Un autre rôle important, rempli par la recherche, consiste à prendre une distance par rapport à ce qui est déployé sur le terrain, pour en évaluer les impacts et les retombées sur le système visé, soit les écoles rurales et la réussite éducative de leurs élèves.

Comment garantir que cette distance soit « vraiment critique » quand on est impliqué de près dans le déploiement du dispositif? À ce sujet, soulignons d'entrée de jeu que si la pertinence de la question se pose dans le contexte de

l'ÉÉR, elle se poserait tout autant si l'intervention de la recherche était plus ténue; les différents enjeux impliqués dans une entreprise d'innovation n'étant pas forcément moindres parce qu'on est physiquement distant du terrain.

Cela dit, si un objectif avoué est l'accélération de la mise en place du dispositif par vagues successives, cela s'effectue aussi en considérant l'envers de la médaille. La réflexion (Schön, 1983) guide la pratique de l'équipe de recherche-intervention, dans et sur l'action, et elle est alimentée dans une large mesure par les données qualitatives colligées. À cet effet, la diversité des regards et des points de vue est utilisée comme méthode de triangulation. D'une part, une variété d'indicateurs est explorée afin de documenter les facettes de l'innovation dans une optique de perspectives plurielles. Par exemple, les données provenant de l'équipe de recherche principale de l'ÉÉR sont mises en parallèle avec celles provenant d'instruments d'autres chercheurs qui peuvent apporter une expertise ponctuelle. C'est le cas par exemple en ce qui a trait à la motivation des élèves et à la compréhension de l'écrit.

D'autre part, la diversité des regards se manifeste aussi dans une dynamique de proximité-périphérie qui prend forme dans les différents rôles occupés par les membres de l'équipe de recherche. Certains sont impliqués de façon plus régulière et constante, tout au long du cheminement, alors que d'autres le sont de façon cyclique. Certains se concentrent sur le volet intervention alors que certains sont impliqués davantage au niveau de la recherche et que d'autres prennent part activement aux deux volets. Certains agissent auprès de l'ensemble des acteurs de terrain alors que d'autres limitent leurs interventions à quelques personnes seulement. Ainsi, par la combinaison de ces différents modes d'implication, l'équipe de recherche est-elle appelée à construire une compréhension globale dont la logique dépend de l'intégration de points de vue individuels qui à la fois se recoupent et se complètent. Une telle pluralité de postures offre une possibilité de regards croisés appréciable qui favorise la mixité des regards et aussi une distanciation de l'objet.

Par ailleurs, une autre modalité de distanciation se déroule, quant à elle, à l'extérieur de l'équipe de recherche et fait référence à l'extrant du processus d'innovation en place, une fois que les exigences inhérentes au devis de recherche sont remplies. Cette modalité concerne la viabilité du concept de l'ÉÉR auprès des principaux intéressés (commissions scolaires, écoles, classes, etc.) et elle se manifeste notamment par la pérennité des pratiques. Les intervenants en milieu scolaire étant libres d'adhérer ou non à l'initiative, cette adhésion devient un indicateur de pertinence éducative et sociale supplémentaire pouvant être mis en parallèle avec le point de vue documenté par la recherche. Si cette dernière fournit des repères élaborés à partir d'une

approche systématique et rigoureuse pouvant éclairer et orienter l'action des praticiens, on sait que ceux-ci ne fondent pas exclusivement leur jugement professionnel à partir de cette source. En d'autres mots, le niveau d'engagement des intervenants peut devenir un indicateur supplémentaire permettant de prendre une distance par rapport aux conclusions issues de la recherche.

Enfin, bien que, jusqu'à présent, nous ayons peu élaboré à propos des rôles respectifs de l'équipe de recherche et du CEFRIO, une distinction plus fine (et qui va au-delà de l'objet de ce texte) permettrait sans doute d'apporter un point de vue supplémentaire quant à la dynamique de rapprochement-distanciation, qui a cours dans le cadre de l'ÉÉR. Entre autres, en ce qui a trait à l'apport du CEFRIO au niveau du dialogue entretenu entre les écoles et les universités impliquées dans l'initiative. Nous avons adopté un rationnel relationnel qui se veut surtout bipartite (école-université), comme c'est le cas la plupart du temps dans les projets de recherche, mais il ne faudrait pas manquer de souligner que l'adoption d'un rationnel tripartite (école-université-CEFRIO) permettrait de mettre en lumière une dynamique interactionnelle peu commune, mais non moins empreinte d'un riche potentiel. Cette dynamique est mise en veilleuse ici de façon délibérée, puisqu'elle risquerait de nous amener sur un autre terrain que celui de l'engagement social du chercheur.

S'engager dans une démarche d'avancement symétrique des savoirs

Tel qu'évoqué précédemment, la pratique réflexive est reconnue comme étant un moyen efficace d'amélioration des pratiques (Richert, 1990; Russell, 1997; Tom, 1985; Valli, 1993; Zeichner, 1983). Elle s'exerce à partir de cadres de référence qui fournissent une démarche systématique de réflexion, mais aussi des « paires de lunettes » qui permettent de lire une situation à partir d'angles pluriels. Le processus de réflexivité encouragé dans l'ÉÉR met de l'avant une perspective collaborative pour alimenter le développement professionnel, en regard du dispositif d'innovation à développer. L'université, en offrant des ressources humaines et en partageant périodiquement des données empiriques aux écoles, rend disponible une perspective supplémentaire à considérer dans la diversité d'idées qui interviennent dans les réajustements constants que les enseignants apportent à leur pratique. De telles pratiques sont facilitées par la mise en réseau et l'apport des outils fonctionnant sur Internet. La viabilité d'une telle perspective peut stimuler une participation et une efficacité accrues de leur part qui, du point de vue de la recherche, contribuent à documenter les enjeux de la mise en réseau des classes.

Ainsi, progressivement, un avancement symétrique des connaissances, au profit d'un but commun, soit la préservation de la qualité des services offerts

par les petites écoles rurales et la réussite scolaire des élèves, peut-il prendre forme. Cet avancement se produit par les interactions qui prennent forme entre la pratique déployée en milieu scolaire, la compréhension que s'en forgent les enseignants, la conceptualisation par la recherche de la pratique et les données qui y en sont dégagées servant à alimenter le dialogue réflexif entre enseignants et chercheurs, au profit du déploiement du dispositif d'innovation.

Un enjeu important de l'avancement symétrique est celui du sentiment de progression individuelle. Si la mission et l'envergure de l'ÉÉR ont de quoi capter l'imaginaire des gens et leur procurer un sentiment d'appartenance et de participation à une entreprise plus grande que soi, chacun doit-il aussi y trouver son compte localement et concrètement, dans sa pratique de tous les jours, faute de quoi la symétrie risque de se transformer en asymétrie.

Conclusion

En s'appuyant sur le cas de l'École éloignée en réseau, une initiative destinée aux petites écoles rurales, ce texte a cherché à présenter la démarche d'engagement social d'un chercheur, conceptualisée en tant que processus de coélaboration de connaissances. Bereiter et Scardamalia (2003) définissent une telle démarche d'amélioration collective d'idées de la façon suivante :

Knowledge building may be defined as the production and continual improvement of ideas of value to a community, through means that increase the likelihood that what the community accomplishes will be greater than the sum of individual contributions and part of broader cultural efforts. (p. 1370).

Envisagé d'une telle façon, l'engagement se déploie en regard d'un certain nombre de repères ou principes (Bereiter & Scardamalia, 2005). Nous avons élaboré à propos de sept d'entre eux dans ce texte.

Nous avons cherché à illustrer que l'engagement est d'autant plus puissant et mobilisateur que son objet constitue un véritable enjeu sociétal, que celui-ci est partagé entre les acteurs impliqués et que ceux-ci sentent qu'ils avancent individuellement tout en contribuant à l'enjeu. Ainsi, la participation à l'avancement des connaissances n'est plus uniquement l'apanage de la recherche. Tous les acteurs sont interpellés, à différents niveaux, et la recherche gagne à se faire inclusive du point de vue de tout un chacun. Par ailleurs, l'engagement doit aussi s'inscrire dans une tradition de recherche et de pratique, et ce, afin de limiter le surplace conceptuel. À cet effet, les savoirs probants du domaine constituent un référentiel important pour le chercheur. Leur considération a intérêt à se faire en regard d'autres sources. Cela est à même de favoriser un positionnement pluriel dans le contexte d'une

innovation, compte tenu de la diversité d'acteurs impliqués et de leurs référents qui sont parfois spécifiques et distincts.

En outre, le chercheur qui s'engage le fait en sachant que les premières tentatives menées, de même que les subséquentes, se peaufineront graduellement. La dynamique d'avancement des connaissances fait sans cesse naître de nouveaux questionnements, de nouveaux problèmes, de nouveaux besoins et, en ce sens, on peut affirmer que l'engagement engendre le besoin d'engagement. Cela dit, à travers ce processus qui apparaît perpétuel, des acquis se construisent progressivement et il importe que le chercheur les mette bien en évidence, tout en s'en distanciant, de sorte à alimenter les différents répertoires de pratiques. Après tout, si l'une des caractéristiques d'un enjeu réel est qu'il concerne une situation du « vrai monde », cet enjeu paraît d'autant plus réel que les personnes concernées peuvent réinvestir les découvertes qui ont été faites.

La démarche de raffinement progressif qui a présidé à la démarche d'ensemble de l'initiative de l'ÉÉR était incontournable compte tenu de l'inexistence de solution spécifique à l'enjeu concerné. Celui-ci était de l'ordre de l'innovation sociale et requérait l'expérimentation de quelque chose de nouveau, donc d'inexistant. Par « expérimenter », nous entendons essayer, en contexte, quelque chose qui soit le mieux pensé possible, chercher à comprendre les tenants et les aboutissants de cet essai, y réfléchir, puis proposer une nouvelle mouture à expérimenter de nouveau. Et ainsi de suite, jusqu'à temps que le modèle en construction « fonctionne », c'est-à-dire qu'il permette d'assouvir la problématique initiale. Nous référons en quelque sorte au *design mode* proposé par Bereiter & Scardamalia (2003), en comparaison au *belief mode*. Le premier vise à traiter des questions qui sont de l'ordre de l'utilité, du potentiel, des forces et des faiblesses de quelque chose en vue de l'améliorer, alors que le second vise l'atteinte de vérités, de preuves et de certitudes.

L'orientation déductive qui caractérise les devis de recherche quantitative s'accommode généralement bien difficilement de l'attribut d'émergence qui caractérise les systèmes d'activité humaine. L'orientation inductive que nous avons adoptée dans le cadre de l'expérimentation de l'ÉÉR nous semble bien correspondre à une posture phénoménologique (au sens de Husserl) de la recherche qualitative voulant qu'il y ait une coconstitution entre les acteurs et l'environnement dans lequel ils se trouvent. Les acteurs et l'environnement font partie l'un de l'autre et les interactions qui s'y déroulent contribuent à une transformation mutuelle. Ainsi, par leurs actions au sein de leur contexte propre et selon leur rôle spécifique, les différents acteurs ont

contribué à l'amélioration de l'environnement d'apprentissage et, par ses propriétés constituantes, l'environnement d'apprentissage en voie de devenir en réseau a induit certaines pratiques auprès des acteurs, et ainsi de suite.

La coélaboration de connaissances est une pratique qui caractérise les équipes de recherche. Cela fait partie de leur identité et de leur compétence professionnelle. Le contexte de l'ÉÉR utilisé en filigrane de ce texte porte à croire qu'en déployant cette expertise, cela permet au chercheur de s'engager socialement puisque, bien qu'il possède une telle expertise en matière d'avancement des connaissances, il n'est certes pas le seul à en avoir besoin. Il en va de même que les retombées que cette expertise est susceptible d'engendrer. Ainsi, le chercheur peut-il soutenir les communautés en cette matière, contribuant ainsi à leur émancipation et à la diffusion de la coélaboration de connaissances en tant que pratique sociale partagée.

Notes

¹ Tiré du dictionnaire Le Petit Robert (Rey, 2008).

² Doivent être soulignées, la riche contribution de Thérèse Laferrière (Université Laval) aux idées présentées dans ce texte, de même que celle de toute l'équipe qui gravite autour du volet recherche d'École éloignée en réseau, dont Christine Hamel (Université Laval), Alain Breuleux (Université McGill) et Sandrine Turcotte (Université du Québec en Outaouais), et Josée Beaudoin et Paul Inchauspé (Centre francophone d'informatisation des organisations).

³ Paru dans le journal *La Presse* du 28 août 2007. Disponible en ligne : <http://www.cyberpresse.ca/article/20070828/CPACTUALITES/708280514/-1/CPACTUALITES>

⁴ Dans ce texte, les chercheurs représentent évidemment, au premier chef, les membres de l'équipe de recherche distribués dans les trois universités précédemment mentionnées, mais ils représentent parfois aussi, à tout le moins à certains égards, des personnels de l'organisation du CEFRIO, bien que ceux-ci ne soient pas des chercheurs à proprement parler. La collaboration proximale qui s'est établie entre ces deux instances pourtant bien distinctes et fort différentes, et la complémentarité de leurs actions ont donné l'impression, à certains moments, qu'ils formaient une instance à part entière. D'ailleurs, plusieurs participants des commissions scolaires les ont rapidement associés en utilisant l'appellation « Équipe CEFRIO ».

Références

Anadon, M. (2007). *Recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Banathy, B. (1991). *Systems design of education : A journey to create the future*. New Jersey : Englewood Cliffs.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves : An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle : Open Court.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. Dans E.D. Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J.V. Merriënboer (Éds.), *Powerful learning environments : Unravelling basic components and dimensions* (pp. 73-78). Oxford : Elsevier Science.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2005, Mai). *An in-depth exploration of knowledge Building principles*. Communication présentée à The Korean Society for Educational Technology Annual Conference on Reflection and vision for educational technology toward learning Society, Seoul, Korea.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2007). Toward research-based innovation. Dans F. Benavides (Éd.), *Emerging models for learning and innovation* (pp. 18-35). Paris : OCDE.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer conferencing : Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). *How people learn : Brain, mind, experience, and school*. Washington : National Academy Press.
- Brown, A. (1992). Design experiments : Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. Dans E. Scanlon & T. O'Shea (Éds.), *New directions in education technology* (pp. 15-22). New York : Springer-Verlag.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. Dans E. Condliffe Lagemann, & L.S. Shulman (Éds.), *Issues in education research* (pp. 289-198). San Francisco : Jossey-Bass.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Ely, D.P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology*, 40(3), 46-51.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland : Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y., Engeström, R., Miettinen, & R.-L. Punamäki (Éds.). *Perspective on activity theory : Learning in doing : Social, cognitive, and computational perspectives* (pp. 19-38). New York : Cambridge University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. London : Falmer.
- Giasson, J., & Saint-Laurent, L., (2004). Littératie familiale et l'entrée dans l'écrit. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 41(2), 191-212.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Villages branchés du Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Apprendre à lire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hakkarainen, K. (2003). Emergence of a progressive-inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6, 199-220.
- Hmelo-Silver, C.E., & Barrows, H.S. (2008). Facilitating collaborative knowledge building. *Cognition and Instruction*, 26(1), 48-94.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57-74.

- Kearsley, G. (1995). *The nature and value of interaction in distance learning. Proceedings of the invitational research conference in distance education : Towards excellence in distance education : A research agenda.* Pennsylvanie : The Center for the Study of Distance Education.
- Laferrière, T., & Breuleux, A. (2002). *L'école éloignée en réseau : revue des cas et des écrits.* CEFRIO et ministères de l'Éducation et des Régions, Québec.
- Laferrière, T., Breuleux, A., & Inchauspé, P. (2004). *L'école éloignée en réseau.* Rapport de recherche, CEFRIO, Québec.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Legitimate peripheral participation.* Cambridge : Cambridge University Press.
- McDonald, J., & Gibson, C.C. (1998). Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing. *American Journal of Distance Education, 12*(1), 7-25.
- Nunn, C.E. (1996). Discussion in the college classroom : Triangulating observational and survey results. *Journal of Higher Education, 67*(3), 243-266.
- Prévost, P. (2004). *Les collaborations école-communauté au Québec : Une perspective de développement local au moyen de quatre études de cas.* Rapport de recherche, CEFRIO, Québec.
- Prévost, P., Lussier, K., Boyer, M., & Authier, S. (2007). *La création de synergie école-communauté : dynamique reliée au projet ÉÉR.* Rapport de recherche, CEFRIO et Développement économique, Innovation et Exportation, Québec.
- Rey, A. (Éd.). (2008). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française, édition électronique.* Paris : Bureau Van Dijk.
- Richert, A. (1990). Teaching teachers to reflect : A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies, 22*, 509-527.
- Russell, T.L. (1997). Teaching teachers : How I teach IS the message. Dans J.J. Loughran, & T.L. Russell (Éds.), *Teaching about teaching : Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). London : Falmer.
- Sawyer, K. (Éd.). (2005). *The Cambridge handbook of learning sciences.* New York, NJ : Cambridge University Press.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schuler, D., & Namioka, A. (1993). *Participatory design : Principles and practices*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Seidel, R.J., & Perez, R.S. (1994). An evaluation model for investigating the impact of innovative educational technology. Dans H.F. O'Neil Jr., & E.L. Baker (Éds.). *Technology assessment in software applications* (pp. 177-212). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Silva, M., & Breuleux, A. (1994). The use of participatory design in the implementation of internet-based collaborative learning activities in K-12 classrooms. *Interpersonal Computing and Technology*, 2(3), 99-128.
- Tom, A.R. (1985). Inquiry into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- Valli, L. (1993). Reflective teacher education programs : An analysis of case studies. Dans J. Calderhead, & P. Gates (Éds.), *Conceptualising reflection in teacher development* (pp. 11-22). London : Falmer.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Waggoner, M. (1992). *Empowering networks : Computer conferencing in education*. Englewood Cliffs : Educational Technology Publication.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zhao, Y., & Rop, S. (2001). A critical review of the literature on electronic networks as reflective discourse communities for inservice teachers. CIERA Report. *Education and Information Technologies*, 6(2), 81-94.

Stéphane Allaire est professeur régulier en pratiques éducatives au secondaire à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses activités d'enseignement concernent principalement l'intervention éducative et la formation pratique en milieu scolaire. Ses intérêts de recherche concernent notamment les communautés d'apprentissage en réseau et l'environnement d'apprentissage des écoles rurales. Il est rédacteur francophone de la Revue canadienne de l'éducation depuis 2007.

Recherches dans le champ de la lutte contre l'illettrisme et de l'alphabétisation : diversité des approches qualitatives et engagement sociopolitique

Thomas Dumet, Maître de conférences

Université de Lille 1

Véronique Leclercq, Professeur des universités

Université de Lille 1

Résumé

Aujourd'hui, on constate fréquemment que, par opposition à ce que certains désignent comme « l'âge d'or de la recherche qualitative » (Anadòn, 2006), il existe un lien plus lâche, moins fréquent entre l'esprit de contestation de l'ordre établi et cette manière particulière d'envisager la recherche en sciences humaines et sociales. Sur la base de l'étude de deux cas, deux parcours incarnant deux postures de recherches qualitatives marquées par un plus ou moins grand « esprit de contestation de l'ordre établi », cette contribution propose d'évaluer les incidences de cet état de fait. Partageant un même objet d'investigation, la formation de base d'adultes faiblement scolarisés, les auteurs confrontent leurs postures respectives et en identifient apports et limites.

Mots clés

POSTURE DE RECHERCHE, ENGAGEMENT SOCIOPOLITIQUE, LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME, ALPHABÉTISATION

Introduction

L'état actuel de la recherche qualitative permet de souligner le recul de l'esprit de contestation de l'ordre établi qui lui était fortement lié jusqu'aux années 1980¹. Cela ne signifie nullement qu'aucune recherche qualitative ne conteste aujourd'hui l'ordre établi. Seulement que, au sein de ces recherches, la contestation s'y fait moins fréquemment et avec moins de virulence. À titre d'explication, cet état de fait peut être rapporté à la reconnaissance et à la légitimité scientifique aujourd'hui acquises par la recherche qualitative. En

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 91-111.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

obtenant reconnaissance et légitimité scientifique dans le monde académique, la recherche qualitative est passée de la position du « nouvel entrant qui doit faire ses preuves » à celui de « maître consacré » (Bourdieu, 2003, p. 47) et, tendanciellement, de la « subversion » à l' « orthodoxie » (Lahire, 2001, p. 25). Sans préjuger du bien-fondé de cette teneur sociopolitique actuelle des travaux relevant de la recherche qualitative, cette contribution propose d'amorcer une réflexion sur les incidences de ce changement en analysant deux parcours de recherche en sciences de l'éducation portant sur la formation de base d'adultes faiblement scolarisés. Ces deux parcours, ceux d'un « expert » et d'un « novice », se réfèrent à deux postures différentes sur un continuum polarisé entre des recherches qualitatives interprétatives et des recherches qualitatives critiques (Anadòn, 2006). L'étude de ces deux cas vise à apporter des connaissances sur le champ des recherches qualitatives et sur les incidences de l'enracinement sociopolitique sur les formes et fonctions de ces recherches, sur le champ de la formation de base des adultes et à alimenter la conscientisation *a posteriori* des choix effectués par les chercheurs. C'est à la rencontre de deux notions, d'une part l'enracinement sociopolitique de recherches menées dans un secteur spécifique de la formation post-scolaire, d'autre part la réflexivité du chercheur, que se situe notre étude des deux itinéraires.

Réflexivité, méthodologie et objets d'étude

Les auteurs ont choisi de considérer leurs parcours respectifs de manière réflexive. S'agissant de prendre conscience des incidences de l'orientation sociopolitique de travaux de recherches, il semblait pertinent de privilégier le retour du chercheur sur son propre parcours. Cette posture réflexive peut être définie comme un retour à soi visant à rendre explicite l'implicite, visant la prise de conscience d'un état de fait autrement latent. Cette réflexivité, considérée comme essentielle dans la recherche qualitative (Guilbert, 2007), oblige les chercheurs à s'interroger sur leur propre subjectivité, à développer leur capacité de retour sur leurs stratégies et sur leur implication dans les interactions avec les milieux où s'effectuent les recherches. Cela apparaît d'autant plus important que ces milieux sont désavantagés et négligés sur le plan social et professionnel. La posture réflexive présentée ici vise un retour sur des itinéraires de recherche, au travers des productions scientifiques qui les jalonnent, pour rendre explicites certaines récurrences et certaines orientations en matière de production scientifique. Le travail a été réalisé sur la base d'une recension de rapports et publications produits par les deux chercheurs.

Ces publications ont été soumises à trois types de critères. Les premiers critères, les plus évidents pour définir la nature d'une recherche, sont les *critères académiques*. A été retenue pour cette dimension, la définition des

objets de recherche et des fonctions des recherches². En tant que telle, la pratique scientifique peut être considérée comme une pratique réflexive : elle passe par l'explicitation d'un certain nombre de choix constitutifs de la recherche. Ces éléments constituent une première base pour caractériser les objets et fonctions des recherches. Cependant, d'autres éléments restent largement implicites dans la démarche scientifique et constituent une forme d'« inconscient académique » (Bourdieu, 2000, p. 4).

S'agissant de recherches qualitatives, c'est-à-dire de recherches « démontrant un intérêt majeur et sans ambiguïté pour le point de vue des acteurs sociaux »³, il a paru intéressant d'intégrer cette dimension dans l'exploration des productions scientifiques et des itinéraires. La démonstration d'un intérêt majeur et sans ambiguïté pour le point de vue des acteurs sociaux peut cependant se décliner de différentes façons. C'est d'ailleurs ce qui contribue à la riche diversité des recherches qualitatives. Ces déclinaisons des recherches qualitatives s'inscrivent dans les différentes manières d'associer (ou non) les populations concernées par les enquêtes aux différentes étapes du processus de production de connaissance et dans les visées mêmes des enquêtes. Ce *critère méthodologique* constitue donc le deuxième type de critère considéré pour chaque production.

Enfin, au regard de la problématique retenue pour ce travail, il a paru pertinent de considérer l'enracinement sociopolitique des recherches et des productions qui en résultent. Ce *critère sociopolitique* repose sur le postulat suivant : toute théorie du monde social renferme, même à l'état implicite, une orientation ou une théorie politique. Ce postulat est cohérent avec une conception de la production scientifique considérée comme le résultat d'une activité d'élaboration, de construction méthodique d'un point de vue sur tel ou tel objet de la réalité. Les productions scientifiques ne sont donc pas les stricts reflets d'un réel immanent. Elles constituent plutôt des constructions dont la valeur résulte à la fois des méthodes qui ont servi à leur élaboration et des divergences qu'elles inscrivent avec d'autres manières de considérer le réel. Chaque chercheur a cherché à rendre manifeste l'une et l'autre dimensions pour les mêmes productions.

Là encore, cet enracinement n'est pas, à proprement parler, l'objet habituel d'un travail scientifique d'explicitation. Pour le réaliser, chaque chercheur a considéré ses productions et tenté de définir de manière relativement synthétique l'enracinement sociopolitique des travaux réalisés.

Les auteurs ont, en outre, mis régulièrement en parallèle leurs parcours sur les dimensions interrogées. Ce faisant, ils ont utilisé les tensions ou éventuelles contradictions entre leurs approches respectives pour favoriser

l'explicitation et la réflexivité au regard de leurs productions. Cette tâche s'est poursuivie dans l'écriture même de cette contribution.

La thématique commune aux deux parcours

Afin de mieux appréhender la confrontation des deux parcours, il est nécessaire de rappeler brièvement ce que recouvrent les recherches en formation de base et ce que peut signifier leur enracinement sociopolitique.

La formation de base d'adultes ou de jeunes adultes peu scolarisés et peu qualifiés constituent en France, comme dans d'autres pays industrialisés, un champ de pratiques et d'intervention éducative : remédiation postscolaire, développement des savoirs fondamentaux, accompagnement vers l'emploi et plus récemment accès aux compétences-clés (Commission Européenne, 2004). Ce secteur de la formation d'adultes fait également l'objet d'investigations et de recherches en sciences humaines et sociales visant une connaissance scientifique des populations concernées, des politiques de formation, des enjeux sociaux, économiques et culturels sous-jacents, des pratiques et dispositifs pédagogiques mis en place. La question de l'enracinement sociopolitique se pose avec acuité dans un domaine situé au confluent de problèmes sociaux importants : exclusion sociale et professionnelle, échec scolaire, pauvreté, faible qualification, migration. Au nom de quoi se mènent les recherches ? A qui servent-elles ? Quelle finalisation au regard des priorités sociales et des enjeux politiques ? Quelles retombées positives sont produites dans les milieux sociaux ? Quelle participation des populations concernées ? Quelle place pour des projets de conscientisation et de démocratisation ? Comment rendre la voix à des groupes souvent ignorés ou dominés ? Selon la nature des objets de recherches, des cadres de référence disciplinaires et des visées scientifiques, les réponses à ces questions sont contrastées.

Trois grands types d'investigation coexistent. Un premier type rassemble les recherches concernant les populations peu qualifiées et peu scolarisées : caractéristiques sociodémographiques, parcours de vie, difficultés et compétences, rapports à l'école, rapports à la formation. Un second volet se préoccupe de la formation et de l'accompagnement éducatif : connaissance des publics engagés, analyse des politiques et dispositifs d'éducation, étude des pratiques des formateurs, impacts et effets de l'intervention. Un troisième domaine de recherche questionne le traitement social et politique de la sous-scolarisation, de l'illettrisme et de l'analphabétisme, les formes que revêt, à l'échelon national ou international, la mobilisation sur ces questions et les conceptions sociopolitiques sous-jacentes. Les disciplines convoquées sont multiples : psychologie sociale, psychologie cognitive, psycholinguistique, sociologie, sciences du langage, sciences de l'éducation et de la formation.

Ces recherches associent plusieurs fonctions. Il peut s'agir de mieux connaître les individus pour s'opposer aux stéréotypes et généralisations abusives dont ils font l'objet dans la société (Villechaise & Zaffran, 2004). D'autres travaux analysent la constitution de l'illettrisme et de l'analphabétisme en tant que problèmes sociaux dans le contexte socio-économique des pays industrialisés et contribuent à donner un miroir aux différents acteurs impliqués et à déjouer les pièges des discours institutionnels trop bien rodés (Lahire, 1999). Les politiques, systèmes et dispositifs de formation mis en place font aussi l'objet d'investigations visant la compréhension des dysfonctionnements ou des avancées et l'évaluation des effets. Des études résolument tournées vers le pôle éducatif interrogent les pratiques concrètes de formation de base pour améliorer l'intervention, pour la rendre plus adaptée et plus efficace. C'est le cas de travaux menés en sciences de l'éducation sur des aspects pédagogiques et didactiques. Enfin des chercheurs visent la compréhension des situations vécues par les personnes de faible niveau de scolarisation en privilégiant leurs points de vue et expériences. Des recherches participantes, des recherches-actions donnent une place importante aux acteurs directement concernés, en les associant très directement au processus scientifique (Desmarais, Boyer & Dupont, 2005; Ferrand, 2000; Hamilton, Ivanic & Barton, 1992).

Ces recherches, exploitant le plus souvent des techniques de recueil de données qualitatives, peuvent être en dominante compréhensives, critiques ou praxéologiques. L'enracinement sociopolitique est susceptible de variations multiples. L'enjeu d'émancipation des populations concernées, les visées de retombées positives à la fois sur les différents acteurs et sur l'ensemble de la sphère éducative apparaissent de façon plus ou moins lisible.

Dans la plupart des cas, les populations elles-mêmes ne participent pas au processus de recherche. Les données recueillies font peu souvent l'objet d'un retour critique et d'une appropriation. Excepté dans le cas de recherches participantes qui s'avèrent minoritaires, les personnes interrogées ont le plus souvent un statut d'objet de recherche extérieur. De plus certaines recherches axées sur une meilleure connaissance des publics portent sur des aspects très ciblés, par exemple, les troubles de la lecture-écriture, les stratégies mises en place en situation de communication écrite. La visée émancipatrice apparaît mal, cachée derrière les contraintes de démarches expérimentales considérant les personnes enquêtées exclusivement comme des sujets cognitifs. Entre une recherche-action qui associe formateurs, stagiaires, chercheurs dans une démarche collective d'analyse de l'offre de formation et une recherche basée sur l'analyse de tâches de lecture-écriture proposées à un échantillon de « sujets », les différences sont notoires!

Premier cas : un parcours d'« expert »

C'est donc dans un champ de recherche marquée par une forte dimension qualitative et par une grande diversité que s'inscrivent les deux parcours étudiés. Le premier d'entre eux débute à la fin des années 1970 et associe initialement des préoccupations de professionnelle de l'alphabétisation et des préoccupations d'apprentie-chercheuse.

Objets de recherche et techniques de recueil de données

C'est dans le champ de la formation linguistique des migrants, analphabètes ou faiblement scolarisés au pays d'origine, que s'enracinent les premières questions de recherche (Leclercq, 1984). Il s'agit d'améliorer la connaissance des processus d'acquisition du français en milieu naturel et d'apprentissage en milieu formel guidé pour faciliter l'intervention éducative, la rendre plus efficace et adaptée, ceci en vue de favoriser l'émancipation des populations immigrées. Ces analyses débouchent sur une critique argumentée des approches dominantes en alphabétisation des adultes qui semblent inadéquates sur le plan strict de la didactique du français et confèrent au stagiaire une place de dominé au sein de l'espace de formation (Janot, Leclercq & Obled, 1985).

À partir de là, se développent des recherches en sciences de l'éducation sur l'alphabétisation des migrants et la formation de base de populations françaises en situation d'illettrisme. Les objets précis des recherches peuvent se classer en quatre catégories : la connaissance des publics, les pratiques de formation, l'histoire de la formation de base, la professionnalisation des intervenants de ce secteur. Il s'agit de mieux connaître les publics engagés en formation : fonctionnement face à des tâches d'écriture et de lecture, rapports à la formation, à l'école, difficultés et compétences (Leclercq, 1994; 2003; 2004; 2008). L'intervention socio-éducative fait aussi l'objet d'investigations précises : pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture/écriture, modèles pédagogiques et didactiques privilégiés (Leclercq, 1995b; 1997; 1999). L'analyse historique de la formation de base, l'étude des politiques successives et des cadres institutionnels dans lesquels travaillent les intervenants constituent un autre type de recherches (Leclercq, 1995a; 1998; 2005; Leclercq & Riou, 2005).

Les recueils de données sont exclusivement de nature qualitative : entretiens individuels ou collectifs, observations *in situ* de séances de formation, analyses documentaires, analyses de supports pédagogiques, analyses de productions de stagiaires, observation de stagiaires confrontés à des tâches de lecture/écriture. Le plus souvent, plusieurs sources sont mobilisées sur une même question dans une perspective de triangulation : entretiens individuels avec les acteurs/participation à des « focus-groupes »/analyse de la

documentation spécialisée/expériences du chercheur/arrière-plan théorique apporté par la littérature/observation.

Fonctions explicites des recherches

Les recherches menées s'appuient sur une transformation des questions de la pratique de formation en questions et hypothèses scientifiques. Ainsi l'étude des pratiques de diagnostic à l'entrée en formation répond au constat d'absence de cadre de référence théorique uniforme et argumenté pour l'évaluation des compétences à l'écrit des populations s'inscrivant dans des actions de maîtrise des savoirs de base du Nord – Pas-de-Calais en France (Leclercq & Dufour, 1998). De même, l'engagement des publics en formation a fait l'objet de recueil de données qualitatives parce que les difficultés d'accès à la formation étaient constatées par les professionnels du secteur. Enfin c'est le constat de distorsion entre le discours institutionnel d'injonction à la professionnalisation des formateurs et les réalités concrètes vécues par ceux-ci qui a constitué un des leviers de l'étude nationale menée en 2005-06 sur cette question de la professionnalisation (Leclercq & Riou, 2005). Le chercheur est immergé dans un contexte professionnel et politico-institutionnel : participation aux réseaux de ce secteur, aux instances de réflexion politique, expertises diverses, accompagnement des professionnels. Il ne travaille pas seul, mais s'appuie sur des groupes de travail collectifs et des réseaux partenariaux. Il collecte les données dans plusieurs milieux et articule expériences vécues, entretiens avec les stagiaires, les responsables d'organismes de formation, les formateurs, analyses documentaires, observations *in situ*, débats dans des « focus-groupes ».

La fonction praxéologique des travaux est particulièrement visible. Le chercheur instruit des questionnements didactiques et pédagogiques en vue d'effectuer des propositions aux formateurs. La frontière entre conception de supports/activités d'ingénierie/recherche est parfois poreuse.

La fonction interprétative et compréhensive est tout aussi présente. Les recherches permettent de mettre de l'intelligibilité dans les évolutions de la formation de base, dans les modèles et courants didactiques et pédagogiques, dans les positionnements des acteurs sociaux impliqués dans ce secteur précis de la formation post-scolaire. Elles caractérisent, classent, modélisent, comparent. Par ailleurs, le chercheur vise la compréhension des significations que donnent les individus à leurs expériences. Pour les stagiaires : Comment vivent-ils telle modalité de la formation? Comment considèrent-ils telle pratique concrète? Quel sens attribuent-ils au fait d'apprendre ou de réapprendre à lire et écrire? Pour les formateurs : Comment se représentent-ils

leur métier? Quelles représentations ont-ils des difficultés des publics? Quelles conceptions ont-ils des étapes vers le lire-écrire?

Les écrits produits s'adressent à des communautés variées : celle des chercheurs spécialisés en formation d'adultes, éducation permanente ou insertion socioprofessionnelle des populations peu scolarisées; celle des professionnels, formateurs, ingénieurs de formation, responsables d'organismes, chargés de mission, etc. Ce faisant, les espaces d'édition ne sont pas seulement ceux des revues ou ouvrages scientifiques en sciences de l'éducation, mais aussi ceux de publications à mi-chemin entre le scientifique et le professionnel.

Enracinement sociopolitique

L'intérêt pratique et théorique initial pour l'enseignement et l'apprentissage du français aux immigrés s'est doublé d'un enracinement militant. En effet, à partir des années 70, certains mouvements politiques considèrent les immigrés comme les laissés pour compte de la société et animent des luttes concernant le logement, les salaires, les questions administratives, etc. L'alphabétisation constitue un des lieux où se marque l'opposition entre des conceptions paternalistes et des conceptions politiques. Conformément au courant de l'alphabétisation conscientisante dont les idées se diffusent dans les milieux associatifs, la formation linguistique doit être au service du développement de l'agir des immigrés et de la prise d'un certain pouvoir sur leur vie (Collectif d'alphabétisation, 1973; 1979). Les travaux qui initient le parcours de recherche (Leclercq, 1984) sont clairement inscrits dans ce contexte sociopolitique.

Cette visée émancipatrice liée à l'engagement sociopolitique initial subsiste tout au long du parcours sous des formes variées, parfois beaucoup plus atténuées. Derrière chacune des thématiques de recherche évoquées ci-dessus se profile un souci d'amélioration de l'intervention de formation au service de la population. La connaissance des publics doit servir l'adaptation des formations à leurs besoins et à leurs spécificités. L'analyse des pratiques de formation a aussi pour fonction l'amélioration des relations de face à face pédagogique et l'efficacité didactique. L'étude des politiques et des dispositifs de formation tente de relever les éventuels dysfonctionnements. L'ensemble de ces travaux a été accompagné de propositions d'ordre pédagogique ou didactique visant, *in fine*, l'émancipation des individus par la formation, leur participation citoyenne, l'accès aux savoirs pour développer les pouvoirs, etc.

Les recherches menées sont articulées à des questions sociales vives : la lutte contre l'exclusion sociale et culturelle, l'insertion socioprofessionnelle des populations dites de « bas niveau de qualification » dans un contexte socio-

économique en mutations constantes, l'accès aux compétences de base et à la qualification sociale. Le chercheur est préoccupé par le changement social. Les travaux prennent place dans un contexte idéologique et politique et sont envisagés dans leurs impacts sur les représentations et les pratiques des acteurs institutionnels et des praticiens (formateurs, responsables de formation). Il s'agit de peser d'une façon ou d'une autre, même de façon modeste, sur les modalités de la lutte contre l'illettrisme, de l'alphabétisation et de la formation de base en France. Cependant, ce tableau est à nuancer.

En premier lieu, il faut bien constater que la référence militante des années 70 s'est peu à peu estompée au profit de préoccupations pédagogiques et didactiques. Il est parfois difficile de percevoir derrière les analyses des modèles didactiques de référence dans la formation de base ou les études des difficultés des personnes en communication écrite la finalité d'émancipation des populations concernées.

En second lieu, le travail réalisé avec certaines institutions de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme, l'acceptation des contraintes inévitables dans la réalisation de travaux financés peut nous amener à questionner la distance que le chercheur doit maintenir vis-à-vis de ces instances incarnant les positionnements dominants sur les questions de formation de base. Comment s'engager sans perdre son âme auprès des institutions dont on analyse par ailleurs les contradictions et incohérences? À l'inverse, comment conserver une posture distanciée sans se placer « au-dessus de la mêlée »? Comment le chercheur peut-il participer à l'évolution des structures tout en préservant la fonction de production de connaissances? Dilemme continu, résolu le plus souvent de façon intuitive au cas par cas.

Place des populations concernées

En dernier lieu, se pose la question de la place occupée par les populations concernées dans le processus de recherche. Des représentants de la population ont-ils simplement été interviewés? Ont-ils ensuite validé, d'une manière ou d'une autre, les résultats? Ont-ils participé eux-mêmes à un dispositif d'enquête favorisant l'auto-analyse? La population (ou certains de ses membres) étaient-ils les destinataires de l'enquête? Dans le cas contraire, ont-ils pu s'approprier l'enquête pour adresser des requêtes à des destinataires politiques ou institutionnels? Le chercheur recueille et analyse les discours, les productions, les attitudes. Il scrute les performances et difficultés, il interprète les expériences relatées par les individus, il essaie de dégager les significations qui leur sont attribuées... Mais il reste le maître du jeu, plaçant les enquêtés en position d'extériorité par rapport à la dynamique de recherche et en position de non-acteurs. La situation est bien différente lorsque les recherches concernent

les formateurs ou intervenants qui sont bien davantage associés aux étapes du processus. La démarche réflexive du chercheur permet d'envisager les problèmes éthiques sous-jacents à ce modèle trop peu participatif, problèmes que nous ne pouvons détailler dans le cadre de cet article.

La posture du chercheur renvoie à un ensemble de préoccupations pour un problème social concernant des populations vulnérables et négligées. L'ancrage sociopolitique de ce premier parcours est patent. Mais la voix de ces populations semble finalement assez peu audible. La visée de l'émancipation démocratique s'estompe parfois, cachée derrière les enjeux de la qualité pédagogique et de l'efficacité des actions de formation.

Ce premier parcours doit être appréhendé non comme une histoire prise dans sa seule singularité, mais comme emblématique d'un ensemble de choix scientifiques et éthiques, choix plus ou moins contraints par des contextes vécus par le chercheur. On pourrait aisément classer cet itinéraire dans l'ensemble « recherches qualitatives interprétatives » (Anadòn, 2006) dans la mesure où la compréhension des significations que les acteurs donnent à leurs expériences en formation est une des fonctions des investigations, dans la mesure où le chercheur est impliqué dans le milieu professionnel où se déroulent les recherches, dans la mesure où les recherches sont finalisées par des priorités sociales et prennent place dans des contextes non stables, marqués par des enjeux qui vont varier tout au long du déroulement de l'itinéraire.

Deuxième cas : un parcours de « novice »

Le second parcours que nous abordons ici est un parcours récent, entamé depuis quelques années. Sa brièveté au regard du parcours précédent le situe d'emblée sur un autre plan. La posture qu'il incarne à ce jour le distingue sensiblement du premier au regard des critères invoqués.

Objets de recherche et techniques de recueil de données

Les objets étudiés dans le cadre de ce parcours sont divers. Les interrogations portent sur le rapport à l'impératif scriptural des personnes dites en situation d'illettrisme et sur leurs motifs d'engagement en formation (Dumet, 2008a), les modes d'évaluation et de recrutement en formation de base (Dumet, 2008b) ou les incidences des dispositifs de lutte contre l'illettrisme sur les trajectoires des personnes qui s'y engagent (Dumet, 2009). De manière synthétique, les diverses questions et objets étudiés concernent les rapports des personnes dites en situation d'illettrisme aux formations qui leur sont destinées. L'ensemble de ces travaux s'appuie sur un travail d'immersion au sein d'une formation de base et de relations prolongées avec les adultes concernés. Les données analysées sont recueillies selon les principes ethnographiques de l'observation

participante et complétées par des entretiens semi-directifs ainsi que par la collecte de documents divers.

L'interrogation centrale de ces travaux s'enracine dans l'apparent paradoxe qui touche depuis maintenant de nombreuses années l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme en France, mais aussi ses équivalents nationaux dans d'autres pays occidentaux (Hauteceur, 1990). Ce paradoxe est celui de formations de base qui peinent à recruter leurs participants au sein de la population des adultes faiblement scolarisés et faiblement qualifiés. En tant que tel, il constitue une voie pertinente d'entrée vers l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme qui aboutit, au final, à questionner la place accordée à la population ciblée au sein des dispositifs et politiques de formation. Aborder les formations de base par ce paradoxe, c'est de proche en proche aboutir à adopter une posture critique. Cela aboutit à questionner les rapports de hiérarchie et de pouvoir qui s'instaurent parallèlement à l'institutionnalisation de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme entre « lettrés » et « illettrés ».

Fonctions explicites des recherches

Les analyses réalisées ont alors vocation à interroger certains allants de soi des pratiques de formation de base, à interroger les idées préconçues sur les populations concernées, à déconstruire les prénotions sous-jacentes à l'illettrisme et à la lutte contre l'illettrisme. Sur ce plan, la recherche possède une fonction nomothétique visant à déceler les enjeux collectifs et les processus qui ont favorisé l'émergence et l'institutionnalisation récente d'un nouveau domaine de la formation des adultes. Il en va de même lors de l'étude des pratiques d'évaluation des professionnels des formations de base (Dumet, 2008b). Elle permet de les démystifier afin de leur restituer, comme les travaux classiques de la sociologie l'avaient en d'autres cas montré (Bourdieu, 1970), leur caractère discriminant et reproducteur des hiérarchies sociales préexistantes. Mais le travail prend aussi une valeur compréhensive. Aux processus et enjeux collectifs identifiés, le chercheur oppose des mondes vécus de « l'illettrisme » et revisite des thématiques de recherche fréquemment associées aux interrogations des praticiens de la lutte contre l'illettrisme. C'est ainsi que, du point de vue de l'engagement en formation (Dumet, 2008a), des analyses permettent de questionner la place qu'occupe l'impératif scriptural, d'aborder la possibilité culturelle de désintéresser de l'écrit et de lier l'engagement en formation de base à d'autres impératifs particuliers (recherche d'emploi, etc.).

Enracinement sociopolitique

La posture qu'incarne ce parcours pourrait à grands traits être formulée comme celle d'un « porte-parole » pour une population avant tout statistique, sans

identité pour soi et donc « sans voix ». Le développement d'une posture qualitative critique appliquée aux formations de base est, du point de vue de la connaissance de ces domaines de la formation des adultes, une nécessité permettant de mettre en relief des réalités liées aux rapports de pouvoir qui s'y instaurent. Cela importe car cela évoque des dimensions autrement déniées par des lieux communs de « lettrés ». Le développement de ces connaissances est, d'un autre côté, une manière de faire entendre ce qui, perdu dans le silence pesant des premiers concernés, ne perce pas la frontière entre lettrés et « illettrés ». Sans pouvoir présumer, à ce stade, des éventuelles retombées à moyen et long terme de la production de ces connaissances, l'enjeu est bien de rompre l'apparente cohérence d'idées produites par une partie et une seule de la relation entre personnes dites en situation d'illettrisme et personnes lettrées. Une telle intention se confronte cependant aux limites inhérentes à la posture invoquée.

La première de ces limites réside dans la contradiction inhérente à l'entre-deux dans lequel le chercheur se situe. L'analyse des phénomènes et faits liés aux formations de base selon une posture critique aboutit de proche en proche à interroger les rapports hiérarchiques et de pouvoir qui s'instaurent entre les membres d'une même société sur la base de compétences linguistiques données. Cependant, le chercheur, lettré, occupe relativement à la population des personnes faiblement scolarisées, une position de pouvoir et ne peut échapper à une hiérarchie sociale objective qui s'impose au-delà des (bonnes) intentions qu'il peut formuler ou mettre en œuvre (Dumet, 2010).

La deuxième limite, proche de la précédente, est celle de la difficulté, pour le chercheur, de devenir le porte-parole d'une population qui lui est et lui sera toujours en partie étrangère et qui n'a pas d'autre existence que celle que lui attribuent des tableaux statistiques de tout genre. En l'absence de parole unifiée, en l'absence même d'une population unifiée qui pourrait produire une telle parole, le chercheur n'est-il pas condamné à être ni entendu par ses pairs, ni reconnu des personnes auprès desquelles il souhaite s'engager?

Une troisième et dernière limite évoquée ici réside dans l'apparente stérilité que peut revêtir une approche critique du point de vue des acteurs institutionnels. C'est une limite souvent évoquée lorsque des recherches revêtant des postures différentes, se penchent sur un même problème social : la posture critique, parce qu'elle produit une connaissance orientée vers les rapports de pouvoir et de hiérarchie, tend à obstruer l'horizon des possibles pour aboutir, du point de vue sociopolitique, à la résignation ou à la démission (Falaize, 1997).

Place des populations concernées

Dans le cadre de ces travaux, les populations concernées sont indéniablement au centre du recueil des données et des analyses. Les méthodes utilisées selon le modèle ethnographique placent les personnes rencontrées au centre des études. Observations et entretiens doivent permettre de relever leurs manières de faire et de dire. Qu'elles portent sur des discours ou des observations, les analyses ont vocation à restituer, mieux, à approcher le monde vécu des personnes pour en rendre compte. La considération des points de vue des acteurs est primordiale. Cependant, l'association des personnes à la validation des interprétations produites ne s'opère pas. Les analyses et interprétations sont validées par confrontation des différentes sources mais sans retour des personnes sur le « produit » du travail scientifique. Cet état de fait se répète quant aux finalités de la recherche : les écrits produits s'adressant d'abord à la communauté des chercheurs et, en second lieu, à celle des acteurs de la lutte contre l'illettrisme, les personnes dites en situation d'illettrisme n'y sont pas associées.

Ce que nous apprend l'étude de ces deux cas

Maintenant que ces deux cas ont été présentés, il est possible d'en tirer quelques analyses et remarques liées à l'objet de cette contribution. La première de ces remarques concerne la cohérence qui émerge des démarches scientifiques lorsqu'elles sont rapportées aux critères invoquées. Les critères académique et méthodologique associés à celui de l'enracinement sociopolitique permettent d'aborder chaque contribution des chercheurs d'un seul tenant. La place que l'enracinement sociopolitique prend au regard de l'explicitation de la cohérence interne des activités et productions scientifiques est en outre à souligner. Ce dernier prend une part déterminante dans l'élaboration de la cohérence des travaux. Les « petits » choix de la recherche, méthodologiques et théoriques, se comprennent plus aisément au regard d'un enracinement sociopolitique explicite. Au regard des possibles de la recherche en sciences de l'éducation, l'enracinement sociopolitique du chercheur semble jouer un rôle décisif quant aux choix faits ou à faire, marquant ainsi l'importance de cet objet dans la réflexivité du chercheur sur son parcours. Ce thème peut aussi servir à interroger l'état actuel de la recherche qualitative.

Sur l'état de la recherche qualitative

Les critères choisis ont permis d'obtenir une « photographie » des contributions scientifiques et de restituer, de proche en proche, les deux parcours unis par une même thématique, la formation de base. Au-delà des spécificités qui les séparent et que nous avons développées précédemment, ils sont unis par une visée émancipatrice similaire dans ses fondements. Cette visée émancipatrice

est respectivement portée par deux approches qui génèrent des mises en œuvre et des problèmes différents. Rapportées l'une à l'autre, ces deux approches peuvent être considérées *a priori* comme opposées dans la place qu'elles accordent aux organisations et institutions politiques. Le premier parcours incarne le développement d'une posture de recherche principalement qualitative interprétative. Cette posture aboutit à considérer l'émancipation des populations négligées par le truchement de la formation. Le deuxième parcours incarne une posture qualitative que l'on peut qualifier, à ce stade, de sociocritique. Cette posture aboutit à poser, comme condition à l'émancipation des populations négligées, la constitution d'une voix entendue dans les milieux institutionnels et politiques. Les déclinaisons différentes de l'engagement sociopolitique peuvent être le vecteur d'oppositions fortes dans le regard que l'une des deux postures porte sur l'autre. C'est ainsi que, du point de vue d'une émancipation par la formation et d'une posture interprétative, la perspective sociocritique peut se voir reprocher un renforcement des résistances que met en œuvre une part du public visé par la formation (Hautecoeur, 1990). D'un autre côté, du point de vue d'une émancipation *via* un porte-parole, la perspective qualitative interprétative peut être reçue comme une manifestation du rapport hiérarchique qui s'instaure entre les lettrés et les personnes dites en situation d'illettrisme. Plus encore, la posture interprétative s'apparente parfois à un refus de l'évidence objective du rapport hiérarchique à la langue française par lequel le chercheur contribue à la perpétuation d'inégalités linguistiques.

Les connaissances produites sur la base des deux postures renferment, à l'état implicite ou explicite, cette tension, cette opposition ou cette contradiction. L'enracinement sociopolitique des recherches (et des chercheurs) aboutit donc à produire des connaissances différentes et éventuellement concurrentes. En cela, le constat rapporté en introduction, celui de la perte de « l'esprit de contestation de l'ordre établi » de la recherche qualitative, amène à quelques remarques importantes. Dans la logique identifiée précédemment, cet état de fait aboutit à la production de connaissances plus proches des demandes institutionnelles et politiques, plus « utiles » à ces milieux, plus directement utilisables par eux. Cependant, il contribue, d'un autre côté, à ce que les logiques sociales qui sont le propre de ces milieux trouvent moins de contradicteurs ou de connaissances contradictoires. Cet état de fait interroge la recherche en sciences humaines et sociales et, plus particulièrement, la vocation à donner aux connaissances produites ou à produire. Pour être schématique, l'exercice de réflexivité aboutit à se poser les questions suivantes : les connaissances en question ont-elles vocation à servir des desseins institutionnels et politiques sans que ces derniers ne soient interrogés dans leurs conséquences imprévues ou leur teneur implicite par exemple?

Doivent-elles, au contraire, empêcher les desseins institutionnels et politiques de « tourner en rond » et en dénoncer les éventuels effets pervers ou présumés latents ?

Ces interrogations sont lourdes d'enjeux aussi cruciaux que multiples, tant au regard des connaissances proprement dites que des activités de recherche et de leur financement notamment. Il n'appartient pas aux auteurs d'y répondre dans le cadre de cette contribution. Cependant, l'exercice réflexif sur lequel cet écrit se base permet de poser un constat qui scelle l'importance des questions soulevées : en l'absence de démarche proprement réflexive sur le point soulevé, le chercheur peut aisément se voir déposséder de l'enracinement sociopolitique qui supportait ses activités pour être asservi à des demandes institutionnelles ou sociopolitiques qui lui sont étrangères. Sur ce point, poser, pour toute recherche en cours ou à venir, la question de la vocation (pour le chercheur et pour ses commanditaires) des connaissances à produire constitue, semble-t-il, un bon point de départ.

Sur le champ des recherches en formation des adultes

Cet état de fait ne concerne pas seulement les recherches qualitatives. Il s'inscrit aussi dans le champ de la recherche en formation de base. À ce titre, le statut donné à la population concernée peut, à titre d'exemple, être abordée au regard de l'orientation théorique des travaux. S'agissant de personnes dites « en situation d'illettrisme » ou « analphabètes », le rapport à ces catégories peut *grosso modo* être de deux ordres. D'un côté, le chercheur peut, en préambule à son travail empirique, travailler à la déconstruction de catégories qu'il considère comme le produit d'un travail institutionnel ou politique. De ce point de vue, il n'y a pas, au départ de l'enquête, de personnes en situation d'illettrisme ou de personnes analphabètes. Il y a des personnes étiquetées comme telles (Becker, 1985). Sur cette base, le chercheur laisse à la population le soin de se définir par elle-même et tente d'échapper à l'imposition d'une problématique éventuellement éloignée des préoccupations quotidiennes des personnes qu'il interroge. D'un autre côté, le chercheur peut considérer ces mêmes catégories comme des catégories d'analyse pertinentes : elles permettent de cerner une population partageant certains traits objectifs, ici ceux liés à leurs faibles compétences linguistiques. Les catégories servent alors de base à la démarche empirique et aboutissent à des investigations interrogeant, au-delà des faibles compétences linguistiques, l'unité et la diversité de la population sur telle ou telle dimension. Les points de vue inhérents à ces deux orientations sont alors, au mieux, concurrents, au pire, contradictoires et peuvent aboutir à polariser le champ de recherches⁴. L'enracinement sociopolitique des recherches apparaît alors comme un élément dual, à la fois

vecteur de richesse par la diversité des connaissances produites en son nom et vecteur de potentielles tensions par les oppositions sociopolitiques qu'il génère.

Sur le rapport du chercheur à ses choix de recherche

En dernier lieu, l'exercice de réflexivité des auteurs de cette contribution amène à interroger le rapport du chercheur à ses propres choix de recherche. Ce retour réflexif est basé sur la considération, non plus des parcours à eux seuls, mais aussi des conditions objectives liées à ces parcours. Sur ce point deux faits peuvent être rapportés. Le premier concerne le parcours « d'expert ». Son orientation sociopolitique connaît, au fil du parcours, une inflexion sensible liée à la place occupée par le chercheur dans le monde universitaire. Les travaux réalisés au début du parcours comportent une dimension sociopolitique plus marquée que ceux qui ont suivi. Le deuxième constat est lié aux moments respectifs de développement des deux parcours de recherche. Celui qui incarne la posture qualitative interprétative s'enracine dans une période où la lutte contre l'illettrisme est en phase d'institutionnalisation. Cette période, celle des années 80 marquée par une ouverture aux possibles, invite le chercheur à la définition même du problème dans ses différents aspects, dans les réponses souhaitables. Bref, cette période est forte d'une mobilisation orientée vers la constitution d'une réalité qui ne dévoilera sa logique hiérarchique qu'une fois établie. Celui qui incarne la posture sociocritique est, quant à lui, lié à la stabilité actuelle d'une lutte contre l'illettrisme institutionnalisée. De fait, les premiers regards qu'il porte sur elle en font un large dispositif de repérage – orientation – formation (Barbier, 1983) où le public, n'a en dernier lieu que peu ou pas la parole. Le nouveau chercheur n'y occupe qu'une place périphérique où il observe un domaine de la formation des adultes déjà construit qui lui est étranger. Cette différence essentielle au regard de « l'état » de l'objet de recherche contribue, avec force, à des modalités différentes de l'engagement sociopolitique. Ces deux constats illustrent bien comment les conditions objectives d'un point de vue ont des incidences sur ce dernier⁵. Cependant, si les recherches (et les chercheurs) sont dépendants du cadre objectif dans lequel ils s'inscrivent, cela interroge en définitive les éventuelles « convictions » qui en sont à l'origine. Ces « convictions » semblent, en partie, évoluer avec les conditions objectives du chercheur, qu'elles relèvent de la place académique qu'il occupe ou de l'état de son objet de recherche et des rapports qu'il entretient avec lui. Il est relativement établi qu'il n'y a de connaissances produites en sciences humaines et sociales que par des chercheurs singuliers et notamment par des chercheurs situés socialement et académiquement. Cependant, toutes ces connaissances ne sont pas équivalentes au regard de leur valeur et notamment de leur valeur pour les populations concernées. Cela doit, selon nous, alerter le chercheur sur son éventuelle dépendance aux conditions

objectives qu'il connaît et sur les incidences de ces dernières sur son point de vue scientifique.

Conclusion

Cette contribution avait pour objectif d'interroger l'enracinement sociopolitique des recherches qualitatives et, plus particulièrement, en sciences de l'éducation et dans le champ de la formation de base des adultes. Elle montre combien l'enracinement sociopolitique des recherches, souvent latent, se dévoile dans les innombrables choix d'objets, choix théoriques ou choix de méthodes qui constituent ensemble une recherche et aboutit à des productions scientifiques de divers ordres. Cela a permis aussi d'évoquer les nombreux constats qui se rapportent aux évolutions de l'enracinement sociopolitique des recherches qualitatives ou portant sur la formation de base des adultes. Cette contribution apporte aussi avec elle de nombreuses interrogations qui ne trouvent pas de réponses ici. Elle interroge la vocation à donner aux connaissances et leur articulation aux attentes et orientations institutionnelles et politiques auxquelles elles s'affrontent nécessairement. En dernier lieu, cette contribution offre une interrogation sur les incidences des conditions objectives des chercheurs sur leurs productions scientifiques. Par toutes ces questions posées, cette tentative de réflexivité invite à la poursuite de la démarche et à sa répétition régulière comme un effort de prise en compte des dimensions latentes de la recherche en sciences humaines et sociales. Cet effort devrait, pour le moins, permettre d'explicitier les choix des chercheurs engagés dans leurs recherches et d'en tirer leurs conséquences à défaut de pouvoir les rendre cohérents les uns avec les autres.

Notes

¹ Sur ce point, l'appel à texte du présent numéro de la revue *Recherches qualitatives* est clair : « Si, de l'École de Chicago jusqu'à la montée du mouvement critique, la recherche qualitative a été empreinte d'un esprit de contestation de l'ordre établi – à des doses variables, bien entendu – c'est de moins en moins le cas aujourd'hui. »

² Sur les travaux concernant les fonctions des recherches, voir les travaux de : Jean-Marie Van Der Maren (1999), Charles Hadji et Jacques Baillé (1998), Jean Donnay et Marc Bru (2002), Francia Leutenegger et Madelon Saada-robert (2002) ou Patricia Champy-Remoussenard (2008).

³ Extrait de l'appel à texte du présent numéro de la revue *Recherches qualitatives*.

⁴ Sur ce point, voir à titre d'exemple la controverse entre Bernard Lahire (1999) et Alain Bentolila ayant donné lieu à diverses réactions (Horellou-Lafargue, 2001) et contre-réactions (Lahire, 2002).

⁵ Ce qui renvoie notamment aux développements de la sociologie bourdieusienne.

Références

- Anadòn, M. (2006). La recherche dite « qualitative ». De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-30.
- Barbier, J.M. (1983). Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. *Revue française de pédagogie*, 63, 47-60.
- Becker, H.S. (1985). *Outsider. Étude de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135(1), 3-5.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(1), 43-58.
- Champy-Remoussenard, P. (Éd.). (2008). Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives. *Recherches et éducation*, 1.
- Collectif d'Alphabétisation (1973). *Parler, lire, écrire, lutter, vivre*. Paris : Maspéro.
- Collectif d'Alphabétisation (1979). *Alphabétisation, pédagogie, expériences, réflexion*. Paris : Maspéro.
- Commission Européenne. (2004). *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Bruxelles : Commission Européenne.
- Desmarais, D., Boyer, M., & Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.
- Donnay, J., & Bru, M. (Éds). (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumet, T. (2008a). Personnes en situation d'illettrisme : quelle place pour l'écrit? *TransFormations : Recherches en éducation des adultes*, 1, 93-104.
- Dumet, T. (2008b). L'évaluation en formation de base, éléments d'une rencontre entre sociologie et didactique. *Les cahiers de Théodile*, 9, 139-151.
- Dumet, T. (2009). *Illettrisme et formation de base. L'épreuve des contradictions*. Thèse de doctorat inédite, Université Lille 1.

- Dumet, T. (2010, Juin). L'expérience du chercheur au service de la connaissance : l'exemple d'une recherche dans une action de lutte contre l'illettrisme. *Actes du deuxième colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*. En ligne : www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/.
- Falaize, B. (1997). Prolégomènes pour une réflexion commune : la critique de l'illettrisme, une page à tourner? Dans F. Andrieux, J.-M. Besse, & B. Falaize (Éds), *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit?* (pp. 55-63). Paris : Éditions Magnard.
- Ferrand, C. (2000). Réciprocité de connaissances : savoir du vécu de la misère, savoir de l'action, savoir des sciences. Dans V. Leclercq, & J. Vogler (Éds), *Maîtrise de l'écrit, quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui* (pp. 217-222). Paris : L'Harmattan.
- Guilbert, L. (2007). Ethnologie collaborative : élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration. *Recherches qualitatives, Hors-série, 4*, 14-36.
- Hadji, C., & Baillé, J. (Éds). (1998). *Recherche et éducation : vers une nouvelle alliance*. Bruxelles : De Boeck.
- Horellou-Lafargue, C. (2001). Compte-rendu de : L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates. *Revue française de sociologie*, 42(3), 577-579.
- Hamilton, M., Ivanic, R., & Barton, D. (1992). Recherche participative en alphabétisation : où en sommes-nous? Dans J.P. Hautecoeur (Éd.), *Alpha 92* (pp. 157-170). Québec-Hambourg : Ministère de l'éducation, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Hautecoeur, J.P. (1990). Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation. Dans J.P. Hautecoeur (Éd.), *Alpha 90* (pp. 121-139). Québec-Hambourg : Ministère de l'éducation, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Janot, M.T., Leclercq, V., & Obled, B. (1985). *Fatima ne lave plus la salade, guide pratique pour la formation des migrants*. Bruxelles : Contradictions.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (Éd.). (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2002). À propos du compte-rendu de l'ouvrage de Bernard Lahire. Réaction de Bernard Lahire. *Revue française de sociologie*, 43(1), 185-186.

- Leclercq, V. (1984). *Travailleurs migrants en formation : connaissance implicite et connaissance explicite du système de la langue française*. Thèse de doctorat inédite, Université Lille 1.
- Leclercq, V. (1994). Procédures et fonctions des relectures. Révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base. Dans Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 283-317). Berne : Peter Lang.
- Leclercq, V. (1995a). Les enjeux pédagogiques de l'alphabétisation. État des lieux. *Migrants formation*, 100, 26-40.
- Leclercq, V. (1995b). Formation de base des adultes et didactique de l'écrit. *Perspectives documentaires en éducation*, 36, 53-78.
- Leclercq, V. (1997). Comment transmettre des savoirs sur la langue dans des actions de formation de base pour adultes. Dans C. Barré de Miniac, & B. Lété (Éds), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 279-296). Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- Leclercq, V. (1998). Les évolutions de la formation de base des adultes. Dans C. El Hayek (Éd.), *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen* (pp. 215-226). Paris : La Documentation Française.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.
- Leclercq, V. (2003). Connaître les publics en situation d'illettrisme : quels objets de recherche, quelles méthodologies, pour quels résultats? Dans A. Gilles (Éd.), *De l'illettrisme aujourd'hui : apports de la recherche à la compréhension et à l'action* (pp. 105-115). Reims : CRDP Champagne-Ardenne.
- Leclercq, V. (2004). *Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation*. Villeneuve d'Ascq : Trigone-Université Lille 1.
- Leclercq, V. (2005). La professionnalisation du métier de formateur spécialisé en formation de base. *Éducation permanente*, 164, 105-118.
- Leclercq, V. (Éd.). (2008). Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1.
- Leclercq, V., & Dufour, F. (1998). *Le diagnostic des compétences à l'écrit de publics adultes en situation d'illettrisme*. Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité - Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.
- Leclercq, V., & Riou, P. (2005). *La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme. Rapport du groupe national*. Lyon : ANLCI.

- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Éds). (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Villechaise, A., & Zaffran, J. (2004). *Illettrisme : les fausses évidences*. Paris : L'Harmattan.

Thomas Dumet est docteur en sciences de l'éducation. Il s'intéresse depuis 2005 aux adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés. Sa thèse a porté plus particulièrement sur les effets, les impacts des formations de base auprès des adultes concernés. Au cours de cette brève carrière, il a été sensibilisé à l'appropriation politique de cette question en participant à la réalisation de rapports portant sur la lutte contre l'illettrisme et les personnes dites « en situation d'illettrisme ».

Véronique Leclercq est engagée dans la formation de base d'adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés depuis le début des années 70, d'abord comme formatrice, responsable pédagogique puis enseignant-chercheur. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques et didactiques en formation de base, sur la connaissance des publics et l'analyse des dispositifs de formation. Elle a été responsable du département sciences de l'éducation du CUEEP-Lille 1 de 2000 à 2003 et du laboratoire Trigone-Lille 1 de 2003 à 2007.

Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive

Sabine Kahn, Ph.D.

Université Libre de Bruxelles

Frédéric Coché, Doctorant

Université Libre de Bruxelles

Françoise Robin, Doctorante

Université Libre de Bruxelles, Université Paris 8

Résumé

L'école exige des qualités, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'apprentissage, que certains élèves ont, que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas explicitement enseignées. Notre postulat est qu'à travers leurs pratiques, certains enseignants tendent à transmettre ce regard particulier qu'exige l'école. Afin de tenter de comprendre plus finement comment font ces enseignants, nous avons choisi et suivi pendant plus d'une année scolaire six enseignants dont nous pouvions penser qu'ils permettent aux élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés d'accéder à des enjeux scolaires « cachés ». Les résultats de cette recherche se présentent sous forme d'épisodes typiques à travers lesquels nous avons mis en évidence les liens et la cohérence entre différentes pratiques des enseignants qui peuvent amener les élèves à saisir ce que l'école attend d'eux. Nous présentons l'un des épisodes typiques dans cet article.

Mots clés

RAPPORT AU SAVOIR, MALENTENDUS, PRATIQUES ENSEIGNANTES, RÉUSSITE SCOLAIRE, INTERACTION THÉORIE-FAITS, EXPLORATION-COMPRÉHENSION

Introduction

L'école francophone en Belgique s'avère être particulièrement inégalitaire et discriminatoire. Parmi les pays industrialisés, c'est en effet ce système scolaire qui enregistre le plus grand écart de résultats aux évaluations internationales

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 112-133.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

(PISA, 2006) entre les 5 % d'élèves les plus scolairement performants et les 5 % les moins performants. C'est en Belgique francophone que se trouvent également les plus fortes disparités entre les établissements scolaires : d'un côté, des établissements d'élite et de l'autre côté, des établissements véritables lieux de relégation scolaire. On note aussi une forte corrélation entre les résultats des élèves et leur origine socio-économique et une proportion très importante d'élèves scolairement faibles. Par ailleurs, dans l'enseignement en Communauté française de Belgique (enseignement dédié aux élèves francophones du pays), près de la moitié des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une fois durant leur scolarité (Etnic, 2009).

Depuis 1989, des mesures de compensations (moyens supplémentaires en personnel et en fonctionnement) sont prises à l'égard de certaines écoles d'abord dénommées « ZEP » (Zones d'éducation prioritaires) puis, par décret, « discriminations positives ». Ces écoles accueillent une forte concentration d'élèves issus de populations socio-économiquement défavorisées. Souvent elles ne sont fréquentées que par des populations défavorisées. L'extrême homogénéité des établissements scolaires est une tendance lourde du contexte belge.

Notre recherche, financée par le Ministère en charge de l'enseignement de la partie francophone du pays (Communauté française), s'est déroulée dans ce type d'établissement scolaire, autrement dit auprès de classes fréquentées par des élèves de milieux socio-économiques peu favorisés et auprès de leurs enseignants. Les classes sont situées dans la dernière année de la scolarité primaire (6^e primaire). Peu de recherches s'intéressent aux processus d'enseignement-apprentissage à ce degré de la scolarité et dans ces milieux sociaux.

Les recherches quantitatives sur les pratiques enseignantes (effet-maître) qu'elles soient anglo-saxonnes (Chall, 2000; Doyle, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986; Watkins, 1995) ou francophones (Bissonette, Richard & Gauthier, 2005; Bressoux, 1994; Duru-Bellat & Mingat, 1994; Mellouki, Gauthier & Bellehumeur, 2003) ont sans doute permis de repérer l'existence de pratiques plus productives que d'autres en termes d'apprentissages, mais ne nous renseignent pas de manière fine sur ce que sont les pratiques qui permettent aux élèves d'acquérir de vraies compétences, ni sur les formes qu'elles peuvent prendre dans l'activité d'enseignement-apprentissage, ni sur les interactions parfois complexes qui peuvent exister entre les facteurs étudiés. L'étude des pratiques enseignantes dans un paradigme processus-produit bute sur de nombreuses difficultés méthodologiques ou épistémologiques car ces pratiques ne sont pas toujours conscientes, elles ne suivent pas précisément de

méthodes, elles varient dans les pratiques d'un même enseignant, elles sont soumises aux contraintes du contexte, etc. (Altet, 2002; Bru, 1991; Durand, 1996; Rey, 1999; Tardif & Lessard, 1999). L'étude des pratiques enseignantes appelle donc l'usage de méthodes qualitatives.

Plus spécifiquement, dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour un recueil de données à partir de l'observation directe des pratiques d'enseignement à laquelle nous avons associé d'autres outils tels que des entretiens informels sous forme de conversations avec les enseignants observés, l'analyse qualitative de tâches complexes réalisées par les élèves et des entretiens semi-dirigés conduits à partir de scénarios avec des élèves que nous avons sélectionnés à partir de l'analyse des tâches réalisées par eux.

Ancrage théorique à partir de la notion de malentendu

À la question des facteurs de l'échec scolaire, la psychologie et la sociologie ont apporté différentes réponses : réponses, d'une part, en termes de liens entre réussite ou échec scolaire et engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants (Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999), ou encore de liens entre réussite et variables liées à l'élève, à l'enseignant ou aux parents (Potvin & Paradis, 2000); réponses, d'autre part, en termes de manque (manque d'une certaine culture chez les élèves concernés, avec la théorie du handicap socio-culturel) ou de valorisation culturelle différenciée (la culture de certaines classes sociales serait arbitrairement valorisée à l'école et disqualifierait les cultures des autres classes sociales) (Bourdieu & Passeron, 1964; 1970).

Si nous ne réfutons ni l'héritage, ni les avancées de ces théories, nous en percevons en revanche certains travers, en termes d'interprétation, et les limites pour rentrer dans une compréhension fine des mécanismes à l'œuvre en classe dans la construction même de l'échec et de son corollaire, la réussite scolaire. Il faut donc user d'outils d'appréhension, d'analyse et d'interprétation plus efficaces en terme d'intelligibilité des processus de production de l'échec et de la réussite scolaire.

Notre objet se situe dans une dynamique triangulée entre l'enseignant, le savoir et les élèves. Il y a dans les pratiques enseignantes entendues au sens large (Bru, 1991) des actes qui orientent « le sens de l'expérience scolaire ». Parfois selon une direction « heureuse », parfois selon une direction « malheureuse » en terme d'apprentissage puisqu'ils opacifient la relation entre les élèves et le savoir, catalysant ou enkystant ainsi ce qu'à l'instar d'autres auteurs nous appelons « malentendus ».

Ainsi, la notion de « malentendu » d'abord mise en évidence par Bourdieu et Passeron (1964) à propos de l'enseignement supérieur, puis

éprouvée par Rochex (2001) à tous les niveaux de l'enseignement semble être appropriée à la saisie et l'interprétation des situations scolaires que nous voulions observer et à la compréhension du mécanisme de l'échec scolaire en train de se faire. À l'instar de Rochex (2001), nous considérons que cette notion possède un fort pouvoir heuristique : elle appréhende l'école non seulement comme un cadre où se construisent des logiques extérieures aux acteurs, mais également comme un lieu de processus engageant les différents acteurs en présence. Elle permet de comprendre les dynamiques de production de l'échec scolaire et notamment d'identifier « les processus, individuels et sociaux, institutionnels et didactiques qui facilitent ou, au contraire, gênent, voire interdisent, l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à des milieux sociaux différents. » (Rochex, 2001, p. 348). La notion de malentendu admet d'aller au-delà de celle de « métier d'élève » telle que proposée notamment par Perrenoud (1984; 1994) puisqu'elle permet d'interroger non seulement le fait que les élèves soient en conformité ou non avec les exigences institutionnelles de l'École, mais aussi de s'intéresser à l'interprétation que font les élèves de ces exigences.

Pour illustrer notre propos, nous proposons un exemple pris dans le déroulement de l'ordinaire des classes. Il s'agit d'un moment où une enseignante observée dans le cadre de notre recherche introduit une séquence d'enseignement en rappelant le travail en cours (la construction d'une maquette de l'école) et en interrogeant les élèves sur ce qu'ils vont faire : (souligné par nous)

- Des élèves : construire l'école, [...] mesurer, calculer, faire l'échelle
- (...)
- Ens : Travailler à l'échelle des dimensions des locaux, [...], on va faire un dessin,
- (...)
- Ens : On doit faire attention à quoi?
- Un élève : ne pas tomber
- Ens : Oui, mais à quoi aussi?
- Des élèves : à bien mesurer, bien calculer
- Ens : Donc on va travailler les grandeurs.(...) On va apprendre à réduire les mesures.

Dans ces réponses d'élèves, on peut repérer différentes conceptions des enjeux scolaires sous-jacents aux activités proposées. Certains n'en ont qu'une saisie parcellaire et décrivent des actions limitées qui correspondent au recours à des procédures (Rey, Carette, Defrance, Kahn & Van Lint, 2004; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006) (« mesurer, calculer, faire l'échelle »), d'autres ont un discours de docilité surmoïque (« bien mesurer, bien

calculer »), un autre encore se montre complètement en décalage en associant des mots comme s'ils ne correspondaient pas à une réalité partagée ou qui semble correspondre même à une autre réalité, celle de l'action et d'une mise en œuvre comportementale (« ne pas tomber »). Puisque différentes « interprétations » d'un micro-élément de situation sont possibles, il est facile d'imaginer la multitude de malentendus qui peuvent naître d'une séquence didactique dans son entier. Signalons au passage, que l'enseignant fait preuve d'une imprécision didactique en parlant de « dessin » à faire alors qu'il s'agit plutôt de « plan ». Ce flou pédagogique peut constituer un obstacle à la levée des malentendus didactiques.

Un autre intérêt de la notion de malentendu sociocognitif est qu'elle permet de « considérer les difficultés et différences d'apprentissage comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève » (Bautier & Rayou, 2009, p. 94). Effectivement, élèves et enseignant croient se comprendre autour d'un certain nombre d'activités qui se déroulent dans la classe. Mais les interprétations des situations scolaires divergent et certains élèves pensent faire ce que l'institution leur demande en menant à bien une tâche, ou un ensemble de tâches, sans cependant mobiliser l'activité intellectuelle nécessaire. Les divergences n'apparaissent pas nécessairement, au premier abord, à un observateur non aguerri. Elèves et enseignant semblent se comprendre, s'accorder sur les différentes situations et activités scolaires alors qu'en fait ils n'attribuent pas le même sens à la situation. Autrement dit, s'il y a entendement sur la forme (effectuer tâches et exercices), il y a désaccord profond sur le fond (apprendre des savoirs qui mènent à une véritable compétence). Si le malentendu permet la mise et le maintien en activités de l'ensemble des élèves, il empêche en revanche certains d'entre eux d'acquérir de véritables compétences cognitives (Bautier & Rochex, 2004; 2007). Dans cette optique, la source des malentendus ne se trouve pas seulement du côté des élèves, mais aussi du côté des pratiques des enseignants.

Éléments de méthodologie : un va-et-vient entre éléments conceptuels et prise d'information sur le terrain

Le choix d'une méthodologie n'est pas que contingent aux contraintes matérielles du chercheur. Il se construit dans un rapport dialectique entre l'objet de la recherche et un choix de valeurs du chercheur. Même si nous nous reconnaissons comme « les héritiers » de la sociologie critique, nous en rejetons l'aspect déterministe et unilatéral. Cette sociologie n'éclaire ni les exceptions (« les rescapés scolaires »), ni les dynamiques à l'œuvre dans les constructions toujours subjectives de l'échec et de la réussite scolaire (Bergier & Francequin, 2005; Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Par conséquent, nous

rejetons le choix d'une posture surplombante du chercheur et faisons celui d'aller à la rencontre des acteurs (enseignants, élèves). Il s'agit pour nous de repérer des actes (langagiers et autres) et de tenter de les éclairer du sens qu'en donnent les acteurs, le tout sur la scène de différents travaux du champ des sciences de l'éducation. Nous avons donc, dans un premier temps, opéré des va et vient entre des cadres conceptuels relevant de la didactique (Astolfi, 1997; Brousseau, 1998), de l'étude des pratiques enseignantes (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004), de l'étude du rapport au savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) et de l'étude de la mobilisation cognitive des élèves (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006), pour l'essentiel. Il s'agissait d'éclairer différentes facettes de l'opérationnalisation des « malentendus » au sein de la classe et d'aguerrir le regard des observateurs de séances de classes. Cette mise en rapport entre concepts et données factuelles a permis de « casser la dichotomie entre « théorie » et « empirie » » (Beaud & Weber, 1998, p. 277) et de dégager quelques facteurs potentiellement discriminants dans les pratiques des enseignants.

Nous n'avons pas fait le choix d'une position surplombante, nous n'avons pas non plus fait celui d'une posture de dénonciation. Si nous pouvons dans toutes les classes, dans tous les agencements didactiques, saisir des situations propices à troubler la relation au savoir des élèves, nous les avons certes utilisées pour affiner le regard des chercheurs, mais l'essentiel pour nous était de repérer et éclairer ce qui dans l'action enseignante allait, au contraire, dans le sens du dévoilement. Ainsi nous avons, avant tout, établi une sorte de catalogue d'« épisodes typiques » représentatifs de pratiques enseignantes qui semblaient, au regard des différents cadres théoriques, être opérantes pour lever (ou du moins produire le moins possible) des malentendus dans la classe; à titre d'illustration, un épisode typique sera détaillé dans la suite de cet article. D'autre part, nous avons traité d'autres matériaux – des tâches réalisées par les élèves ainsi que des entretiens avec ceux-ci – à partir du concept de « cadrage » plus adapté méthodologiquement à ce type de données, même si proche conceptuellement de la notion de « malentendus ». Nous expliciterons la notion de cadrage dans la suite de cet article.

Terrain de recherche et recueil des données d'observation

Notre terrain de recherche a été constitué à partir d'une sélection opérée parmi un premier corpus de 21 enseignants désignés comme de bons enseignants par leur hiérarchie (inspecteurs) et expérimentés, exerçant en classe de 6^e primaire dans des écoles en « discrimination positive » (en Belgique, ce terme est utilisé pour désigner les écoles accueillant une majorité d'enfants issus de familles socio-économiquement défavorisées et/ou issues de l'immigration). Après une

observation d'une demi-journée dans chacune de ces 21 classes, nous en avons retenu six qui ont constitué ce que nous appelons notre échantillon même si ce terme n'est pas très adapté, dans le cadre d'une recherche qualitative (Kaufmann, 1996). Nous n'avons pas fait le choix de la représentativité des enseignants : ces enseignants ont été choisis car ils représentaient, selon nous, « les personnes susceptibles d'apporter le plus par rapport aux questions posées » (Kaufmann, 1996, p. 40). En effet les actes pédagogiques posés par ces derniers et leurs propos tenus aux élèves contrastaient avec ceux des autres enseignants observés dans le fait qu'ils marquaient une insistance sur les apprentissages cognitifs plutôt que sur les seuls comportements de surface (docilité, obéissance).

Pendant une année scolaire, un chercheur a conduit deux demi-journées hebdomadaires d'observation dans chacune des six classes retenues. Puisque notre objectif était de repérer des éléments de l'ordre de l'infra-didactique, le choix de l'observation directe nous a semblé judicieux. En effet, à l'instar d'Arborio et Fournier (2005), nous pensons que l'observation directe est « particulièrement adaptée pour enquêter sur les comportements qui ne sont pas facilement verbalisés ou qui le sont trop et où l'on risque de n'accéder qu'à des réponses convenues » ainsi que sur des pratiques « perçues comme trop peu légitimes par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer » ou bien comme « trop banales » par ceux-ci (p. 20).

Nous avons observé en combinant des enregistrements audio ou vidéo à des notes que nous prenions pendant ou après l'observation. Nous avons également recueilli des traces des réalisations des élèves effectuées durant les moments d'observations de classe (photographies des cahiers, principalement).

Par ailleurs, même si nous sommes persuadés que la saisie des pratiques enseignantes passe d'abord et avant tout par l'observation détaillée de la vie dans l'espace et le temps de la classe, nous avons été attentifs à recueillir également différentes informations autres afin de compléter les données issues des observations. Cette recherche se situant essentiellement dans une logique exploratoire et compréhensive, il semblait que des récits ou entretiens n'auraient pas pu nous donner les informations souhaitées du fait du caractère involontaire des malentendus et *a fortiori* des pratiques mises en place pour les éviter ou les dépasser. Nous avons donc choisi de privilégier des entretiens informels avant ou après les observations qui nous semblaient éviter un « discours co-construit et nécessairement orienté » du fait d'une « situation en partie mise en place et contrôlée par l'interviewer » (Gauthier, 2007, p. 89). Lors de ces entretiens informels, les commentaires des enseignants nous ont semblé nécessaires pour saisir le sens que les acteurs donnent aux pratiques

observées par le chercheur. En effet, « le sens s'exprime bien sûr dans des propos en situation dans les mots qui accompagnent la pratique » mais aussi très souvent « à l'occasion de commentaires » (Arborio & Fournier, 2005, p. 47) que les acteurs livrent à propos de leurs actes.

Autres recueils de données

Durant l'année d'observations des pratiques des six classes, nous avons procédé à une double passation (début et fin d'année scolaire) d'évaluations de compétences selon le modèle en trois phases élaboré par Rey, Carette, Defrance & Kahn (2006). Mais, même si, par cette démarche, nous avons traité près de 300 travaux d'élèves, nous n'avons aucune intention quantitative. Il s'agissait d'opérer une analyse qualitative en nous référant à la notion de « cadrage » au sens de « capacité de choisir dans la situation proposée les traits pertinents à sa résolution » (Carette, 2008, p. 90). En effet, les recherches qui ont utilisé l'outil d'évaluation des compétences en trois phases (Carette, 2008; Rey et al., 2004; Rey et al., 2006) montrent qu'un grand nombre d'élèves en situation de réalisation de tâches complexes, ont pour difficulté essentielle l'impossibilité d'adopter le « cadrage » approprié (Carette, 2008; Rey et al., 2004; Rey et al., 2006). L'une de ces recherches (Carette, 2008), plus particulièrement centrée sur l'efficacité des pratiques enseignantes, a montré que ce qui distingue les enseignants des classes performantes des classes non performantes, en terme de résolution de tâches complexes, est le souci de ceux-ci d'amener les élèves à s'approprier ce cadrage « instruit », cadrage attendu par l'institution scolaire, mais exigé le plus souvent de manière implicite.

Car dans le cadre scolaire, pour résoudre avec succès une tâche scolaire complexe, l'élève doit accomplir une quadruple activité intellectuelle : se représenter la situation dans sa réalité, mobiliser systématiquement des instruments appris à l'école, procéder de manière systématique et exhaustive (c'est-à-dire traiter la totalité des aspects de la tâche qui lui est présentée) et justifier correctement la réponse donnée. Cette forme d'appréhension de la tâche constitue ce que Rey, Carette, Defrance et Kahn (2006) désignent par cadrage « instruit ». Celui-ci se distingue par exemple de deux autres cadrages, non appropriés, en milieu scolaire, qui sont le cadrage « hyperpragmatique » et le cadrage « hyperscolaire ». Lors de la résolution de tâches complexes, on constate que certains élèves utilisent un « cadrage » non adéquat qui consiste par exemple à ne pas se représenter le problème dans la réalité. Ils effectuent une « mise entre parenthèse du sens » (Verschaffel & De Corte, 2005) : ces élèves opèrent une série de calculs successifs mais sans démarche apparente de résolution adaptée ou rédigent un texte en respectant les contraintes formelles demandées, mais ne répondent pas à la question (cadrage hyperscolaire).

D'autres élèves, au contraire n'investissent pas les apprentissages scolaires dans une démarche de résolution théorique : ils trouvent des solutions ancrées dans les pratiques sociales, mais négligent d'utiliser les données du problème et leurs savoirs scolaires (cadrage hyperpragmatique). Par exemple, dans le cadre de la résolution d'une tâche qui les amène à choisir un terrain de sport à construire dans une cour de récréation, des élèves s'attachent à décrire l'emplacement du public, des bouches d'égouts, ou à organiser un horaire tournant pour que tous les élèves puissent y jouer... toutes ces informations non-pertinentes sont traitées au détriment des données mathématiques du problème (taille du terrain et de la cour, prix et budget disponible, etc.). Mais qu'est-ce que la difficulté de cadrage, sinon l'expression d'un malentendu?

Afin de concrétiser notre propos, voici un exemple de tâche présentée aux élèves avec les indices que nous y cherchions. Cette tâche consistait en l'écriture d'une lettre. Comme toute lettre, elle exige la signature d'un scripteur. Mais dans le cadre d'une activité scolaire, activité d'évaluation de surcroît, quel doit être le signataire? : le scripteur authentique, en l'occurrence l'élève? Le scripteur didactique, en l'occurrence le personnage du problème, au nom duquel est censé écrire l'élève? L'analyse des réponses des élèves montre que de nombreux élèves utilisent leur propre nom pour signer la lettre, ne parviennent pas à se « mettre dans la peau » du personnage fictif concerné par la situation. La pertinence de la signature apposée au bas de la lettre constituait un indice entrant dans une constellation probante pour indiquer qu'un « malentendu » était plus ou moins levé pour un élève.

Finalement, nous avons choisi 24 élèves présentant des profils contrastés en fonction des types de cadrage (cadrage instruit, hyperscolaire et hyperpragmatique) qu'ils avaient mobilisés lors la passation des tâches écrites en trois phases pour la passation d'entretiens. Nous avons mené des entretiens avec ces 24 élèves selon des modalités un peu particulières : cinq scénarios construits par nous constituaient les « déclencheurs » des entretiens (Danic, Delalande & Rayou, 2006; Piaget, 1932; Rayou, 1999). Au total, neuf situations avaient été testées auprès d'enfants extérieurs à la recherche. Après ces tests, nous avons retenu cinq de ces scénarios car le matériau qu'ils nous permettaient de récolter était riche d'enseignements quant au positionnement des élèves autour de ce qui nous paraissait être source de malentendus. En soumettant ces scénarios aux élèves, nous avons voulu vérifier si leurs perceptions corroboraient nos observations dans les classes. Les réactions des élèves à ceux-ci nous ont également permis d'affiner les catégories qui ont émergé au cours de la recherche.

À titre d'illustration, un des cinq scénarios concernait la question du projet. En effet, la pédagogie du projet est très utilisée dans les classes belges et source potentielle de malentendus (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Nous vous livrons les interprétations contrastées d'élèves à un scénario qui leur était proposé :

Vous devez réaliser une maquette, pour cela vous devez travailler en groupe de quatre ou cinq élèves. Pour y arriver, il faudra nécessairement faire certains calculs mathématiques et lire une fiche technique. À la fin de la semaine de classe, la maquette devra être réalisée. À ton avis, comment faudra-t-il que ton groupe de travail s'organise?

À cette situation qui semblait familière aux élèves, la solution majoritairement exprimée par eux fut la suivante : « Les élèves qui savent bien lire, vont lire et les élèves qui savent bien calculer, vont calculer ». Ils ont donc pensé un partage des tâches en fonction des compétences déjà acquises, et non en fonction des compétences à acquérir. D'autres élèves, nettement moins nombreux, proposent des réponses différentes telles que, à titre d'exemples : « Ceux qui ne lisent pas vite, vont lire pour apprendre », « Ceux qui ne savent pas lire lisent, c'est un entraînement pour eux », « Ceux qui savent expliquent aux autres ». De plus, lorsqu'on demande aux élèves de s'exprimer sur la finalité des projets réalisés dans la classe, rares sont ceux qui font spontanément le lien entre projets et apprentissages. Dans cet exemple précis, on voit bien que pour la majorité des élèves le sens donné à l'activité scolaire mise sous une forme de projet est sans lien avec un quelconque objectif d'apprentissage.

Résultats

Un épisode « typique »

Au fil des observations et des rencontres avec les enseignants dans leurs classes, nous avons progressivement pu déterminer des pratiques caractéristiques propres à chacun. Des habitudes, des actes parfois minuscules, de l'ordre de l'infra-didactique, dont la récurrence au sein des activités d'enseignement-apprentissage indiquait qu'ils n'étaient pas le fruit du hasard. Les entretiens informels avec les enseignants ont, tout au long du processus, permis de le confirmer et d'affiner notre compréhension de ces pratiques. Pour définir, décrire et analyser celles-ci, nous avons ensuite sélectionné un ensemble d'épisodes typiques. En voici un que nous avons choisi afin d'illustrer, dans l'espace de cet article, les catégories qui ont peu à peu émergé de l'analyse des observations.

Observation en classe d'une tâche complexe de production écrite :

- Lors d'une production d'écrit, il est demandé aux élèves d'exprimer une opinion. Le sujet : les sentiments amoureux d'une fille à l'égard d'une de ses amies. Comme le sujet prête à controverse, la situation est propice à l'apparition de malentendus : un certain nombre d'élèves risquent par exemple de concentrer leur attention sur la dimension morale de la question, ou bien d'être submergés par une réaction d'ordre affective. L'institutrice, en annonçant dès le départ les critères d'évaluation de la tâche, rappelle que l'objectif de l'activité, l'enjeu de la situation, concerne avant tout les apprentissages scolaires : la situation n'est qu'un prétexte.
- En début d'activité : « On va évaluer quoi quand on écrit un texte? » [énumération par les élèves des différents critères liés aux contraintes lexicales, grammaticales et à l'organisation et la cohérence du texte] « Il faut faire attention à tout ça. Et puis évidemment il faut que votre texte ait du sens et que ce soit un réel conseil. »
- Rappel en cours d'activité : « Dites, quand je vous dis pas mal, c'est comment vous écrivez le texte, moi c'est ça que je regarde, ce n'est pas vos idées par rapport aux conseils, ça moi j'ai mon opinion sur ce sujet, ce n'est peut-être pas la même que vous. Quand je vous dis c'est bien, tu peux recopier, c'est comment vous avez construit le texte, comment vous avez écrit. »
- En cours d'activité également : « Réfléchissez, comment cela va devoir être finalement »; « Essayez déjà de réfléchir à ce qui va manquer... »; « Réfléchissez, comment vont-ils devoir être? »; « Vous le savez, vous le voyez, mais comment le savez-vous? ».
- En fin de l'activité, une synthèse est élaborée par les élèves : « Alors, comment vais-je commencer? » « Qu'est-ce qu'on va écrire? ». Elle est guidée par l'enseignant qui conduit les élèves vers la généralisation : « Il ne faut pas donner un exemple, mais une phrase valable pour tous les textes »; « trouver et pouvoir utiliser une formule pour tous les cas qui existent ». Toutes les phases de contextualisation sont indiquées, et comprennent une dimension textuelle importante (sous forme d'écrit formalisé), clairement en lien avec le programme scolaire sous forme de « socles de compétence »¹. « Donc, toutes les compétences, tout ce que vous devez pouvoir faire à la fin de cette année. Souvent, quand on commence une leçon, je vous dis, et bien par exemple, vous devez pouvoir vérifier le résultat d'une opération. Ça, c'est le programme, c'est tout ce que vous devez connaître (...) C'est pas des exercices (...)

Donc, les instituteurs ne font pas n'importe quoi, hein. Ils ne décident pas : tiens, je vais une fois faire ça (...) vous êtes d'accord, vous comprenez? »

Les nombreuses composantes des pratiques enseignantes (Altet, 2002; Durand, 1996; Rey, 1999; Tardif & Lessard, 1999) ainsi que la prise en compte des contextes spécifiques d'enseignement excluent la possibilité d'établir *a priori* des catégories fermées typiques des approches hypothético-déductives. Et donc, même si au départ l'analyse des données s'est construite essentiellement à partir du concept de « malentendus sociocognitifs », en cours de recherche, différentes catégories se sont petit à petit dégagées de nos observations.

À partir de la lecture analytique des données issues des transcriptions et des prises de notes des chercheurs, sept catégories ont émergé petit à petit. Trois d'entre elles ont été retenues du fait de leur pertinence empirique (récurrence des pratiques chez les différents enseignants observés) et de leur pertinence théorique (ces axes nous permettent de comprendre comment des malentendus peuvent être levés ou évités). Ces trois axes sont : « La perception de la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion »; « La perception de la dimension universelle des savoirs au-delà de leur aspect utilitaire » et « La perception de la nécessité d'une mobilisation de l'ordre du cognitif ».

Il ne s'agit donc pas d'une catégorisation d'individus mais bien de catégories de pratiques permettant d'éviter ou de dépasser des malentendus dont on peut voir, dans l'épisode de classe présenté ci-dessus, la manifestation et l'articulation.

Percevoir la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion

Un des malentendus qui peut apparaître face à une activité scolaire consiste à percevoir les différents moments d'apprentissages d'un savoir, d'une compétence comme des éléments discontinus, ponctuels alors qu'au contraire, pour accéder au savoir, il est nécessaire de saisir la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion, de saisir la place que prend cette notion dans le cadre plus large de la discipline.

L'épisode typique présenté montre que l'institutrice aide les élèves à saisir que ce qu'elle attend d'eux concerne l'utilisation et le réinvestissement des différents apprentissages élémentaires. Tout d'abord, elle commence les activités en confrontant les élèves à une tâche complexe de production d'écrit. Lors d'un des nombreux entretiens informels que nous avons eu l'occasion d'avoir avec cette enseignante, elle nous dira que, de manière générale, ainsi

que nous pouvions l'observer, elle « tente, quand cela est possible, de partir de tâches complexes pour aller vers des tâches simples ». Elle ajoutera un commentaire nous explicitant quelque peu le sens de ce choix : « L'inverse est possible aussi, mais alors c'est plus artificiel. »

Cette enseignante fait ainsi comprendre aux élèves que les enjeux de cette tâche complexe ne se situent pas au niveau de la production en elle-même, mais bien au niveau des apprentissages que cette réalisation va permettre de mettre en œuvre. « On va évaluer quoi quand on écrit un texte? » Cette pratique d'explicitation des exigences qui permet de préciser par exemple les critères d'évaluation de la résolution de la tâche par les élèves met en évidence dès le départ de l'activité le lien entre cette tâche et d'autres apprentissages précédemment réalisés : « Il faut faire attention à tout ça. [cf. l'énumération qui vient d'être faite par les élèves des différents critères distingués précédemment en classe et liés aux contraintes lexicales, grammaticales et à l'organisation et la cohérence du texte] ». L'explicitation des attentes de réinvestissement d'une part, et la démarche de construction des apprentissages au départ de tâches complexes dans lesquelles ceux-ci sont intégrés d'autre part, constituent pour cette enseignante deux manières de prévenir un malentendu qui pourrait survenir.

Ensuite, la structuration qui intervient en fin d'activité vient renforcer cette démarche. En général, dans cette classe, la construction des synthèses est fortement ritualisée. Cette pratique pourrait sembler banale, cependant nous constatons que ce n'est pas une généralité et nos observations rejoignent celles effectuées dans d'autres recherches. Peltier-Barbier M.L. (2004) relèvent par exemple que

(...) même dans le cas où tous les élèves ont travaillé sur le même exercice ou le même problème, les enseignants n'instaurent que très rarement un moment de synthèse collective. (...) Cette absence de synthèse se double d'une absence de phase d'institutionnalisation au cours de laquelle les points importants à retenir seraient dégagés. Ainsi on trouve très peu d'affichages collectifs ayant un rôle d'aide mémoire et très peu de cahiers de « leçons » sur lesquels figureraient des résumés ou des « traces écrites » des activités effectuées. Il semble que les professeurs rencontrent une grande difficulté à trouver comment mettre en mots ce qui a été fait (p. 61).

Dans l'épisode présenté, la synthèse aide les élèves à créer des liens entre les différentes phases de l'apprentissage de l'écriture de textes, notamment par un travail d'institutionnalisation (« trouver une phrase valable pour tous les

textes ») et de mise en relation avec le cadre de référence légal (les Socles de Compétences) qui, dans cette classe, n'est pas seulement une référence pour l'enseignant, mais également pour les élèves.

Donc, toutes les compétences, tout ce que vous devez pouvoir faire à la fin de cette année. Souvent, quand on commence une leçon, je vous dis, et bien par exemple, vous devez pouvoir vérifier le résultat d'une opération. Ça, c'est le programme, c'est tout ce que vous devez connaître (...) C'est pas des exercices (...) Donc, les instituteurs ne font pas n'importe quoi, hein. Ils ne décident pas : tiens, je vais une fois faire ça (...) vous êtes d'accord, vous comprenez?

Percevoir la dimension universelle des savoirs au-delà de leur aspect utilitaire

Même si, comme on vient de le voir, le choix de tâches complexes semble être une manière de lever un malentendu consistant à ne pas établir de lien entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion, il existe malgré tout d'autres difficultés inhérentes au choix entre tâches minuscules et tâches complexes. En effet, d'une part, il est vrai qu'il semble que les *tâches minuscules* rendent moins identifiables les savoirs à acquérir et risquent de donner à croire aux élèves qu'ils sont à l'école pour accomplir des tâches et non pour apprendre (Bonnery, 2002). En effet, ces tâches ne permettent pas à tous les élèves de percevoir les enjeux, car le savoir présenté de manière découpée provoque le risque de centration des élèves sur les opérations et les objets (Bautier & Goigoux, 2004). De plus, dans le but conscient ou non de faciliter la réussite des élèves et de préserver leur image de soi, ces tâches ne font souvent appel qu'à des compétences cognitives de bas niveau. On parle parfois dans ce cas de « sur-ajustement didactique » (Bautier & Rochex, 2004) qui consiste à simplifier les tâches à l'excès. Enfin, même si les élèves réussissent bien ces tâches morcelées, ils leur est souvent difficile, voire impossible de transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre.

Cependant, d'autre part, les *tâches plus complexes* présentent, elles, d'autres risques. En effet, si on les examine sous l'angle de la proximité à l'univers intellectuel vs quotidien, on s'aperçoit qu'une caractéristique largement répandue des pratiques des enseignants est de raccrocher les apprentissages scolaires à des situations ou contextes de vie réelle, voire à la vie quotidienne des élèves. Ils le font d'autant plus qu'ils ont affaire à des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, dans le but de concilier ou de réconcilier les élèves avec l'école et le savoir (Kahn, 2009). On parle aussi de « sous-ajustement didactique » (Kahn, 2009) qui consiste à

confronter les enfants à des tâches et des situations trop ouvertes et à les maintenir dans le flou. On aura alors plusieurs craintes, l'une liée à la perception de l'enjeu d'apprentissage, l'autre liée à la perception de l'enjeu de savoir. Tout d'abord, une crainte de dérive productiviste (Bouveau & Rochex, 1997; Meirieu, 1991) : la logique d'efficacité (les élèves les plus compétents font les tâches pour lesquelles ils sont compétents) peut s'avérer opposée à la logique d'apprentissage (les élèves les moins compétents font les tâches par lesquelles ils apprendront). Une deuxième crainte est que les élèves ne puissent saisir l'enjeu de savoir par rapport à sa cohérence interne, et restent donc « enfermés » dans un rapport d'« imbrication » c'est-à-dire dans un « processus d'adhésion-adhérence à la situation » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 180) « qui interdit précisément de conférer du sens au savoir lui-même » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 181).

Tâches morcelées, tâches complexes, nous voyons que l'élève doit nécessairement circuler cognitivement entre les unes et les autres pour apprendre. Par conséquent, il est important de voir comment l'enseignant organise, régule le passage des unes aux autres. Aussi est-il essentiel pour décrire les pratiques des enseignants non seulement de décrire les tâches proposées aux élèves, mais aussi d'envisager la manière dont ces tâches sont régulées. Certains choix de tâches et la gestion de celles-ci vont permettre aux enseignants de contextualiser les tâches simples et de cadrer les tâches plus complexes, en d'autres mots, de garder le contact entre les tâches simples et les tâches plus élaborées afin que les élèves aient la possibilité notamment de réinvestir les connaissances de base dans des tâches plus complexes. Dans l'épisode typique présenté, l'enseignante cherche, pour reprendre ses mots, à « partir de tâches complexes pour aller vers des tâches simples » : l'activité de production écrite sera suivie de séquences sur des aspects plus ciblés de la compétence.

Un autre malentendu qui nous semble être levé (ou en voie de l'être) lors de cette séquence par cette enseignante ainsi que dans son discours est la croyance que la finalité des apprentissages scolaires est exclusivement utilitaire, c'est-à-dire que les savoirs appris ont une utilité sociale, alors que ce n'est pas toujours le cas et que même quand ce l'est, ce qui est visé à l'école est aussi voire surtout la dimension universelle de ces savoirs et le fait qu'ils permettent de rendre le monde intelligible. La régulation des tâches minuscules et des tâches complexes contribue à éviter ce malentendu et le processus d'institutionnalisation développé durant la rédaction de la synthèse vient compléter cette démarche en invitant les élèves à se détacher de la situation pour définir les apprentissages réalisés de façon décontextualisée. L'enseignante va ainsi préciser aux élèves qu'« il ne faut pas donner un

exemple, mais une phrase valable pour tous les textes »; et un peu plus tard qu'il s'agit de « trouver et pouvoir utiliser une formule pour tous les cas qui existent ».

À titre d'illustration, un élève, après une synthèse, exprime spontanément cette prise de conscience d'un savoir plus « universel » au-delà d'éléments ponctuels et dispersés d'apprentissage : « Madame, quand on voit ça, on croit qu'il y a beaucoup de choses, mais il n'y a pas beaucoup de choses ».

Percevoir la nécessité d'une mobilisation de l'ordre du cognitif

Un autre malentendu possible, relevé par Rayou (1999), consiste à penser que l'important à l'école est de s'exprimer, de dire ce qu'on pense, d'être authentique, sans se préoccuper de l'aspect formel. Ce malentendu peut facilement intervenir dans les tâches de production écrite ou orale, au cours de français. Par ailleurs, les élèves issus de milieux défavorisés semblent tomber plus facilement dans ce malentendu : ils se sentent parfois remis en cause dans leur sincérité, dans leur personne elle-même, là où l'enseignant ne vise que leurs apprentissages scolaires.

Une autre façon de décrire ce malentendu est de dire que des élèves peuvent croire que les attentes de l'école sont uniquement comportementales (faire son travail, être sage, écouter, obéir à l'enseignant, mais aussi participer, être authentique). Dans les deux cas, la difficulté consiste à comprendre que l'accession au savoir requiert une mobilisation de l'ordre du cognitif.

Dans l'épisode typique présenté, l'enseignante constate que le thème proposé (la question des sentiments homosexuels) soulève des réactions d'ordre moral ou affectif de la part de certains élèves. Elle intervient à un moment de l'activité afin de lever ce malentendu : « moi j'ai mon opinion sur ce sujet, ce n'est peut-être pas la même que vous. Ce qui compte, c'est comment vous avez construit le texte, comment vous avez écrit ».

À plusieurs reprises, elle insiste sur ses exigences de mobilisation cognitive : elle demande aux élèves d'anticiper « Essayez déjà de réfléchir à ce qui va manquer... », « Réfléchissez, comment vont-ils devoir être? »; de réfléchir dans l'action même « Comment est-ce que vous réfléchissez dans votre tête? », « Montrez, expliquez-moi » ou encore après la tâche « Vous le savez, vous le voyez, mais comment le savez-vous? ».

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche exploratoire concernant les pratiques enseignantes, nous avons choisi de porter une attention particulière à ces « populations négligées » que sont les élèves relégués dans certains

établissements qui fonctionnent sous forme de quasi ghettos, dans un contexte scolaire belge francophone particulièrement inégalitaire et discriminatoire. Plus spécifiquement, nous avons étudié la manière dont ces pratiques peuvent s'agencer pour prévenir ou lever les malentendus dans la classe. Nous avons donc privilégié l'usage de méthodes qualitatives qui permettent d'analyser de manière précise ces pratiques, ce qu'un certain nombre de recherches antérieures basées sur un paradigme processus-produit n'avaient pu réaliser.

L'observation directe nous a paru la méthode la plus adaptée pour relever diverses formes que peuvent prendre les pratiques enseignantes pour permettre d'éviter l'apparition de malentendus (ou les lever) dans l'activité d'enseignement-apprentissage. En effet, cette méthode permet – et cela était essentiel dans notre démarche – la prise en compte de la récurrence des pratiques, de leur articulation ainsi que de leur contexte. Les observations ont été tout d'abord orientées à partir d'un concept, celui du « malentendu cognitif », qui ne constituait pas un cadre d'analyse prédéfini mais plutôt un guide pour l'attention des chercheurs. Une catégorisation progressive s'est ensuite dégagée à partir des matériaux de transcriptions d'observations complétés par ceux des recueils des « entretiens informels », par l'analyse qualitative des tâches complexes réalisées par les élèves et les matériaux de transcription des entretiens d'élèves opérés à partir de scénarios). Trois axes d'analyse des pratiques enseignantes ont finalement été retenus. D'une part, celui des pratiques visant à faire appréhender par les élèves les différentes phases de l'apprentissage d'une notion (du cadrage de la complexité à l'automatisation des procédures en jeu); d'autre part, celui des pratiques visant à institutionnaliser les savoirs en jeu pour permettre aux élèves de les appréhender au delà de leur simple aspect utilitaire et pragmatique; enfin, celui des pratiques enseignantes visant à engager les élèves dans une véritable mobilisation cognitive.

Les résultats de cette recherche ont été largement diffusés au sein de tout le système scolaire francophone belge. Nous pouvons donc considérer que cette large diffusion – tant par le biais d'un document de formation accompagné d'un dvd distribué largement dans les instituts de formation initiale des enseignants que par les actions de formation continue d'enseignants, de directions d'école et des services d'inspection, et par la voie du site internet du Ministère en charge de l'enseignement – a constitué une validation des résultats par le milieu.

Nous pensons qu'un prolongement possible serait à envisager sous forme de perspectives de recherches qui s'intéresseraient aux pratiques enseignantes destinées à des élèves plus jeunes ou plus âgés. Nous faisons en effet

l'hypothèse que les catégories d'interprétation que nous avons dégagées peuvent être étendues à tout l'enseignement maternel et primaire, voire même à l'enseignement secondaire.

Note

¹ Socles de compétences, Ministère de la communauté française, 1999.

Références

- Altet, M., (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Arborio, A.M., & Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-99.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, E., & Rochex, J.Y. (2004) Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro, & R. Rickenmann (Éds), *Situation éducative et significations. Raisons éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, E., & Rochex, J.Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauviau, & J.P., Terrail (Éds), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bergier, B., & Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire : des élèves multiredoublants, relégués, devenus surdiplômés*. Paris : Éditions Érès.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bonnery, S. (2002, Février). *L'effet loupe des élèves décrocheurs sur les difficultés des élèves de ZEP*. Communication présentée à la journée académique de Rouen sur les 20 ans des ZEP, Rouen.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bouveau, P., & Rochex, J.Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (1991) Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud
- Bru, M., Alet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Carette, V. (2008). Acquisitions et progressions scolaires : recherches en psychologie. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.
- Chall, J. (2000). *The academic achievement challenge : What really works in the classroom?* New-York : Guilford Press.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay, & D. Lafontaine (Éds) *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-479). Bruxelles : Labor.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, L., & Mingat, A. (1994) La variété du fonctionnement de l'école identification et analyse des « effets-maître ». Dans M. Crahay (Éd.). *Évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et méthodologie* (pp. 131-146). Bruxelles : De Boeck.
- Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (Etnic) (2009). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Ministère de la Communauté Française.

- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103.
- Kahn, S. (2009). *À la recherche du cycle perdu. Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays Belgique, France, Québec*. Lille : ANRT.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin
- Meirieu, P. (1991). *Itinéraire des pédagogies de groupes. Apprendre en groupe?* Lyon : Chronique sociale
- Mellouki, M., Gauthier, C., & Bellehumeur, V. (2003). *Enseignants, que faites-vous?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Peltier-Barbier, M.L, (Éd.). (2004). *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en zone d'éducation prioritaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage
- Perrenoud, P (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- OCDE (2008). *PISA 2006 : Les compétences scientifiques : un atout pour l'avenir*. Paris : OCDE.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, R., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début du préscolaire et du primaire*. Rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- Rey, B. (1999). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

- Rey B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., & Van Lint, S. (2004) *L'apport du travail en petits groupes dans l'acquisition de compétences à l'école primaire*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation de la Communauté Française.
- Rochex, J.Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 339-356.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New-York : Macmillan.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Verschaffel, L., & De Corte, E. (2005). La modélisation et la résolution de problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. Dans M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte, & J. Grégoire (Éds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques?* (pp. 153-176). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Watkins, K.L. (1995). Follow through : Why didn't we?. *Effective School Practices*, XV(1), 57-66.

Sabine Kahn est chargée de cours temps plein dans le service des sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles. Elle est intervenue dans la formation initiale des enseignants en France. Ses travaux de recherche portent sur les pratiques enseignantes et les politiques éducatives, la scripturalité dans la classe et la forme d'enseignement scolaire. Son terrain est celui de la classe et de l'école. Elle privilégie l'observation directe pour tous ses travaux de recherche.

Frédéric Coché a été chercheur dans le service des sciences de l'éducation et dans le laboratoire cognition, langage et développement à l'Université Libre de Bruxelles et il poursuit un doctorat dans cette même université. Son intérêt pour l'étude de l'approche par compétences l'a amené à collaborer à des travaux sur l'enseignement en milieu défavorisé, sur la transition primaire-secondaire et sur l'enseignement des mathématiques. Il est actuellement conseiller pédagogique au Collège François-Xavier-Garneau à Québec.

Françoise Robin est chercheuse dans le service des sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles et doctorante en sciences de l'éducation en cotutelle à l'Université Paris 8 et l'Université Libre de Bruxelles. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse des pratiques enseignantes et des pratiques de transmission des

savoirs dans des familles issues de milieux précarisés socio-économiquement. Elle privilégie l'observation directe pour ses travaux de recherche, tant dans les classes qu'au sein des familles.

Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas

Valérie Capdevielle-Mougnibas, Maître de conférences

Université de Toulouse 2

Myriam de Léonardis, Professeure

Université de Toulouse 2

Résumé

Les modalités de plus en plus normatives du traitement social des formes contemporaines de malaise engagent plus que jamais la responsabilité du chercheur. Il a un acte à poser. Face à la commande sociale, il peut choisir d'en rajouter du côté de la norme ou au contraire créer les conditions favorables pour faire valoir la parole de ceux qui n'ont pas d'autres choix que le « décrochage » pour se faire entendre. Cette contribution vise à montrer, à partir d'une étude visant à expliquer la genèse des arrêts de formation professionnelle de niveau V comment la dimension politique intrinsèque des partis éthique et épistémologique qui fondent la recherche clinique qualitative en psychologie offre un point d'appui permettant au chercheur d'apporter une contribution à la lutte contre les processus de ségrégation sociale qui tendent aujourd'hui de plus en plus à stigmatiser les « populations négligées ».

Mots clés

ÉTHIQUE DU CHERCHEUR, SÉGRÉGATION SOCIALE, SOCIALISATION PROFESSIONNELLE, ENTRETIENS INDIVIDUELS

Introduction

Où va la psychologie contemporaine? Les différents courants de la *critical psychology* n'ont pas manqué, depuis une vingtaine d'années, de questionner les implications politiques et les présupposés inhérents aux théories et méthodes qui dominent aujourd'hui le champ de la psychologie anglo-saxonne (Santiago-Delefosse, 2008). En France, plusieurs auteurs ont insisté récemment sur la position inféodée de la recherche en psychologie décrite comme « une psychologie de sous-traitance par rapport à la [psychologie] nord-américaine »

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 134-159.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

(Tiberghien & Beauvois, 2008, p. 136). Tous montrent les collusions individualistes et libérales des courants dominants en psychologie (Fox, Sloan & Austin, 2008). Les psychologues ont ici une responsabilité majeure. Face à l'émergence de nouvelles demandes de prise en charge des formes de malaises caractéristiques de nos sociétés modernes, comment peuvent-ils répondre? Une lecture néo-positiviste des phénomènes humains conduit inévitablement à la mise en œuvre d'un hygiénisme prescriptif et à une psychologisation des situations qui tend à occulter la place centrale des processus inconscients d'une part et des collectifs et contextes sociaux dans lesquels les sujets évoluent d'autre part. Sans garde-fous éthiques, les modèles de la psychologie qui visent tous, d'une manière ou d'une autre, l'étude de la subjectivité sont susceptibles d'être mis au service d'une normalisation de la société qui laisse peu de marge de manœuvre aux sujets ne répondant pas aux critères retenus.

Pourtant, le champ de la psychologie offre une alternative à cette lecture libérale. De nombreux psychologues, dans la lignée de fondateurs tels Freud, Lacan, Wallon, Vygotski, prônent la nécessité d'une éthique de l'indétermination (Clot, 1999; 2008; Rochex, 1995; 2004; Santiago-Delefosse, 2002). En de ça et au-delà de leurs différences, ces approches ont en commun de rendre compte de la genèse des activités humaines à partir d'une conception du sujet qui insiste sur sa différence avec l'animal et un schéma causal complexe qui vise à articuler les catégories de la détermination, de la contingence et – c'est là le point le plus fondamental – de la liberté puisque « telle est l'originalité des hommes qu'ils ont à inaugurer les changements par eux-mêmes » (Malrieu, 2003, p. 12). La construction du sens apparaît dans cette perspective comme une des conditions de la détermination. Ces paradigmes n'envisagent pas le cours de l'action humaine comme fixé d'avance, comme une prédestination prévisible : ils s'inscrivent en rupture avec la conception du déterminisme expérimental sans pour autant rompre avec le principe de causalité (Malrieu, 2003).

Résolument inscrite dans cette perspective, notre équipe de recherche « Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels »¹ étudie la dynamique des processus de socialisation/personnalisation, plus particulièrement dans la construction des parcours de formation à l'adolescence. Nous privilégions l'aspect évolutif et conflictuel de la construction personnelle dans les contextes familiaux et scolaires.

La question de l'indétermination qui permet l'émergence de la singularité, la création de l'unique et le devenir imprédictible du sujet occupent une place centrale dans nos travaux. Pour comprendre la genèse des choix d'études et/ou de carrière ou encore celle des inégalités sociales et scolaires,

cette orientation renvoie à la nécessité de se doter de modèles complexes, capables de rendre compte de l'articulation entre des caractéristiques du contexte (origine socio-familiale, sexe, conditions d'études, niveau de réussite scolaire et universitaire, information sur les cursus et leurs débouchés...), des éléments contingents (hasard de certains rencontres) et des processus subjectifs qui font de l'engagement dans un parcours de formation une réponse à la problématique consciente et inconsciente de chacun.

Dans cette perspective nous étudions la manière dont se conjuguent différents ordres de détermination (social, intersubjectif, cognitif-épistémique, langagier et subjectif...) en les envisageant à partir des rapports d'interdépendance et d'intersignification construits par chaque élève en fonction de ses différents domaines d'expérience. Nous mettons ainsi l'accent sur la diversité des déterminants susceptibles de contribuer à façonner les trajectoires scolaires. Ces déterminants n'apparaissent pas comme extérieurs au sujet. Ils sont étudiés dans leurs interactions – et non pas dans leurs juxtapositions – à partir de la manière dont un sujet particulier les perçoit, les vit, les éprouve, les dépasse.... Il s'agit par conséquent de rompre avec des conceptions univoques ou des approches en termes de facteurs (de risques notamment), en essayant de mettre en évidence une pluralité de processus liés aux rapports à l'apprendre, au savoir, à l'école, au langage et à soi-même.

Enfin, notre parti éthique impose une lecture en positif des faits étudiés qui permet de montrer en quoi les sujets ne subissent pas passivement leurs déterminations et prennent une part active dans ce qui leur arrive.

Problématique et question de recherche

Notre équipe de recherche a été contactée par la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées qui souhaitait que nous l'aidions à expliquer et à prévenir les ruptures de contrat d'apprentissage d'apprentis inscrits dans leurs CFA². Cette commande, orientée par une réalité sociale, nous a offert l'opportunité d'articuler notre travail d'élaboration théorique à une question surgissant « du terrain ».

Pour répondre, plutôt que de nous centrer sur ce qui fait défaut aux apprentis (et/ou aux maîtres d'apprentissage) dans le cadre de la rupture de contrat (ce qui reviendrait à adopter une logique déficitaire) nous avons délibérément opté pour une lecture en positif du phénomène étudié. L'enjeu consiste pour le chercheur à étudier la fonction subjective du phénomène analysé à savoir la rupture de contrat d'apprentissage.

Nous avons construit une recherche qualitative dont l'objectif était de repérer et d'analyser les conditions et processus favorables à la réussite des

parcours de formation des apprentis de niveau V (Capdevielle-Mougnibas, de Léonardis, Garric, Prêteur, Rossi-Neves, Besses & Courtinat, 2006).

Un phénomène social qui pose problème et interroge

L'apprentissage salarié de niveau V (dont la visée est la préparation d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle – CAP –) constitue un système de formation professionnelle initiale par alternance très particulier en France (Porcher & Malicot, 2007). Destiné aux jeunes âgés entre 16 et 25 ans, il offre la possibilité de préparer un diplôme et d'apprendre un métier dans le cadre d'un contrat de travail – dit contrat d'apprentissage – associant formation en entreprise et enseignements dans un Centre de Formation pour Apprentis (CFA). La durée du contrat d'apprentissage varie de un à trois ans selon la profession choisie, le niveau de formation envisagé et les compétences initiales de l'apprenti. L'employeur s'engage à transmettre à l'apprenti les compétences professionnelles nécessaires à la préparation du diplôme visé. Dans ce but, il place le jeune travailleur sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage chargé, dans l'entreprise, de sa formation pratique.

Les Chambres de Métiers ont constaté depuis plusieurs années une augmentation du nombre de ruptures de contrats d'apprentissage en cours de cycle. Selon les sources examinées (APCM, 1999; DRTEFP, 1999; Lemaire, 1995; Vialla, 1997), les auteurs s'accordent pour situer le taux de rupture de contrat entre 20 et 25 %. Ces ruptures peuvent avoir lieu durant la période d'essai (en début de contrat) mais également tout au long du cycle d'apprentissage, en première ou deuxième année. Elles peuvent déboucher sur une réorientation, c'est-à-dire le plus souvent sur un nouveau contrat d'apprentissage dans le même secteur d'activité ou dans un autre métier. Elles peuvent également donner lieu à une rupture définitive avec l'apprentissage, voire avec tout système de formation qualifiante.

La commande qui nous était adressée était triple. Les chambres de métiers et de l'artisanat souhaitaient :

- Bénéficier des avancées de la recherche afin de mieux cerner les différents processus intervenant dans la rupture d'un contrat d'apprentissage;
- adapter et rendre plus opérationnels leurs outils d'étude et d'observation;
- être accompagnés dans la prévention des ruptures grâce à la mise en place d'actions de formation à destination des entreprises, des formateurs et des centres d'aide à la décision.

Les apprentis : une population « négligée »

Malgré de nombreuses campagnes de valorisation et de réelles performances en matière d'insertion professionnelle des jeunes (Joseph, Lopez & Ryk, 2008; Moreau, 2003), ce dispositif de formation par alternance vers lequel sont souvent orientés les élèves les plus en difficulté, reste en France, très dévalorisé. L'orientation vers l'apprentissage salarié de niveau V relève trop souvent d'un processus de ségrégation sociale qui exclut les élèves les moins conformes aux attentes du système scolaire (Capdevielle-Mougnibas, Prêteur & Rossi-Neves, 2008). Il participe ainsi au traitement de l'échec scolaire (Moreau, 2003). La population des apprentis (dont 235 391 préparaient un diplôme de niveau V en 2006-2007) constitue une population « négligée » qui présente plusieurs spécificités. Ces jeunes, dont la très grande majorité est d'origine populaire, cumulent de nombreux stigmates sociaux et ont connu la plupart du temps un parcours scolaire très chaotique (plus de 80 % ont redoublé et parmi eux 50 % durant la scolarité primaire) (Capdevielle-Mougnibas, de Léonardis, Garric, Prêteur, Rossi-Neves, Rossi-Gensane, Besses & Courtinat, 2008).

Commande sociale et responsabilité du chercheur

Nous sommes ici dans le cadre d'une clinique sociale, « démarche spécifique, à la fois de recherche et d'intervention, auprès de groupes et d'organisations sociales de toute nature confrontées avec des situations de crise affectant leurs structures et leurs modes de fonctionnement, ainsi que les personnes qui s'y trouvent impliquées » (Lévy, 1997, p. 6). Nous sommes attendus comme « fournisseur » de sens pour donner les moyens de comprendre ce qui pose problème, mais aussi comme « fournisseur » de solutions directement opérationnelles pour atténuer, voire faire disparaître le problème.

Le chercheur qui accepte de travailler dans ce cadre a une responsabilité éthique majeure. En étudiant ce phénomène de manière à proposer une série de préconisations, il crée inévitablement le risque de contribuer à un processus de normalisation. Comment contribuer à l'émancipation de cette population négligée tout en tenant compte des attentes de notre commanditaire?

Une recherche qualitative sur l'enseignement professionnel

Nous avons réalisé 45 entretiens semi-directifs auprès de 23 dyades apprentis/maîtres d'apprentissage. Parmi les apprentis, 15 avaient déjà rompu un précédent contrat et 8 entraient pour la première fois en apprentissage. Parmi les 22 maîtres d'apprentissage³, 6 avaient déjà été confrontés à la rupture d'un ou plusieurs de leurs apprentis.

Le dispositif de recherche proposé

Nous avons choisi de rencontrer des apprentis ayant rompu un ou plusieurs contrats d'apprentissage, de sexe masculin, issus d'une troisième générale, âgé de 16 à 20 ans, n'ayant validé aucun autre diplôme que le BEPC et préparant un CAP dans la même filière professionnelle. Afin d'obtenir des discours susceptibles d'être comparés, nous avons constitué un groupe de 8 apprentis s'inscrivant pour la première fois en apprentissage à l'issue de la classe de troisième.

Les maîtres d'apprentissage ont donc été recrutés de manière contingente, une fois les deux groupes d'apprentis (rupture / non rupture) recrutés. Il ne s'agit donc pas des maîtres d'apprentissage avec lesquels les jeunes ont rompu leur contrat antérieur. Les entretiens des apprentis ont tous été réalisés dans les locaux du CFA. Nous avons par contre rencontré les maîtres d'apprentissage sur leur lieu de travail. L'ensemble des entretiens a été enregistré avec l'accord des participants. Ils peuvent avoir des durées variables oscillant entre demi-heure et une heure et demie. Sept thèmes ont été plus particulièrement développés (voir Tableau 1).

Les entretiens ont tous été retranscrits en essayant de rester au plus près de ce qui avait été dit. Le corpus ainsi constitué représente un volume important de 500 pages. Il a d'abord fait l'objet d'une analyse de contenu de type « papier/crayon » visant à catégoriser, pour chacun des sujets, les énoncés les plus caractéristiques des thématiques retenues (Bardin, 1977).

Nous avons, dans un deuxième temps transversalisé les résultats de cette première analyse, effectuée au cas par cas à partir d'une analyse situationnelle (Paillé & Mucchielli, 2003). L'objectif de cette analyse sémantique vise à appréhender, à partir de la confrontation des mobiles mis en avant par chacune des populations (apprentis – maîtres d'apprentissage), un ensemble de conditions transversales de la rupture.

Analyse thématique des entretiens réalisés avec les apprentis

L'analyse thématique des entretiens nous a tout d'abord permis de mettre en évidence l'extrême diversité des situations de rupture ainsi que des dynamiques et facteurs qu'elles mettent en jeu. Parmi les quinze apprentis qui ont déjà connu une rupture de contrat, douze ont pris l'initiative de quitter leur entreprise; les trois autres (G., L., V.) ont été confrontés à une décision prise par leur employeur.

Pour ces apprentis, la rupture du contrat d'apprentissage apparaît avant tout soumise aux aléas de la socialisation professionnelle (voir Tableau 2). Quatorze ruptures sur quinze sont liées aux conditions de travail ou de

Tableau 1
Guides d'entretien

Apprentis	Maîtres d'apprentissage
- Des éléments biographiques	- Des éléments biographiques
- Le parcours scolaire et le sens de l'expérience scolaire antérieure	- Le parcours de formation et le sens de l'expérience scolaire antérieure
- Le sens de l'orientation (choix de l'apprentissage – choix du métier)	- Les mobiles de l'embauche d'un apprenti
- Les mobiles de la rupture de contrat	- Les mobiles des ruptures de contrat
- Le sens de l'expérience de la formation (au CFA, dans l'entreprise)	- Le rapport à la fonction de maître d'apprentissage
- Le rapport à l'apprendre	- Le rapport à l'apprendre
- Les projets professionnel et personnel	- Le rapport à l'apprenti dont le contrat est en cours

formation offertes par l'entreprise. Dans notre échantillon quatre des cinq apprentis (Vi, F., C., Gu, Y.) qui se sont réorientés dans le cadre de leur nouveau contrat insistent sur la manière dont la difficulté des conditions de travail a contribué à faire vaciller leur choix de métier initial. Une fois confronté à la réalité du métier, ils ont pris la décision de changer leur projet de formation. Certains sont revenus à leur idée antérieure souvent abandonnée au moment où ils se sont vus proposer une place d'apprenti par la première entreprise qui a accepté de les embaucher. Pour autant, il ne nous semble pas possible d'expliquer leur situation à partir d'une simple erreur d'orientation. Certains métiers sont réellement des métiers contraignants voire dangereux. C'est le cas des métiers de boulanger et pâtissier où le travail de nuit et le nombre d'heures supplémentaires effectuées rendent la vie de ces jeunes apprentis particulièrement difficile. « Je n'en pouvais plus » nous dit Vi. On observe sur ce plan, d'importantes disparités entre les secteurs professionnels. Néanmoins, il convient de souligner que les apprentis rencontrés ne se plaignent pas tant des effets de leurs contraintes de travail sur leur état de santé ou sur leur bien-être que de leurs conséquences sur leurs possibilités de socialisation. Le risque de rupture s'accroît lorsque la sphère professionnelle prend totalement le pas sur les autres domaines de vie de l'apprenti et empêche l'exercice d'une socialité fondamentale à cette période de l'existence : « Je dormais tout l'après-midi. Et les week-ends, c'était pareil. Donc après, le temps libre, le week-end, tout ça, on ne pouvait pas sortir » (F.); « Quels sont vos loisirs? À part le travail. Il faut se reposer » (A.).

Tableau 2
Arbre thématique de la rubrique « les motifs de rupture » :
le point de vue des apprentis

Sous-rubriques	Thèmes	Verbatim
Motifs en lien avec raisons économiques 1 apprenti	Fermeture de l'entreprise 1 apprenti : L.	« [Le patron] a fait faillite. (...) Depuis janvier, il avait du mal à suivre. Déjà je voyais, on avait du mal à manger. Ouais il avait du mal à payer son loyer. J'ai bien vu que ça partait quoi ».
Motifs en lien avec l'orientation, la nature et la structuration du projet professionnel 2 apprentis	Décalage entre les représentations et réalités du métier 2 apprentis : Y., S.	« Disons que l'image du métier d'ébéniste que je me suis fait, était pas la même. Même si, c'était évident que ça allait pas être la même que je me suis fait. Là, il y avait une énorme différence ».
	Horaires contraignants 4 apprentis : V., F., VI., E.	« Il y a pas beaucoup de temps libre déjà. Ce n'est pas commode. Quatre heures du matin. Je faisais douze heures, treize heures et après je dormais tout l'après-midi et les week-ends, c'était pareil. Donc après, le temps libre, le week-end, tout ça, on ne pouvait pas sortir ».
Motifs liés aux conditions de travail 7 apprentis	Dangerosité de l'activité 1 apprenti : Gu	« J'ai été arrêté trois semaines. Je m'étais décapité le bout du doigt que j'avais passé à la raboteuse. Quand même! Ça fait bizarre. <i>Et par rapport au métier, ça vous a?</i> Oui, déjà, ça y fait un peu quand même, parce que tu te dis que : « faut faire gaffe ».
	Difficultés liées au déplacement 1 apprenti : A.	« Je suis en moto, je peux pas faire la route tous les jours, soixante kilomètres à trois heures du matin ».

Tableau 2 (suite)

Motifs liés aux conditions de travail 7 apprentis (suite)	Salaire insuffisant 1 apprenti : Inadéquation des activités de l'entreprise avec la formation 2 apprentis : P., E.	C'est la paye. Il paye pas bien. C'est l'apprentissage en général ou c'est le patron? C'est le patron qui paye. Je sais pas. (...) je suis payé moins que normalement.
Motifs liés au cadre de formation dans l'entreprise 8 apprentis	Inadéquation des activités de l'entreprise avec la formation 2 apprentis : P., E. Absence de tâches à accomplir 3 apprentis : G., P., Y. Cantonnement à des tâches subalternes et absence de progression dans le dispositif de formation 4 apprentis : D., V., C., J.	« J'étais parti dans l'électricité, (...) je faisais de la plomberie, de la climatisation, pleins de trucs, sauf de l'élec. Alors j'ai changé de patron ». « Ben, je servais à rien, moi je servais à rien, j'étais là dans un garage pendant sept heures, debout à rien faire. Voilà, c'était pas terrible ». « Quand on rentre en apprentissage, on sait que la première année on fait tout le sale boulot. Mais de là à faire le sale boulot et faire tout le même boulot pendant un an et demi, ça m'a déçu donc je suis parti ».
Motifs liés à la nature des relations au sein de l'entreprise 11 apprentis	Discrimination, stigmatisation et insultes qui touchent à l'être 2 apprentis : V., P. Réprimandes récurrentes de la part du maître d'apprentissage 4 apprentis : Gu., E., D., F.	« Un jour, je faisais une saignée. J'avais dépassé un peu : « oh, hé gogole va. Gros con. Fils de pute une fois ». « Ah, c'est ça ». J'ai fait mon sac. Je l'ai pris. Je me casse chez moi. J'ai dit « ils me reverront pas ». « Il m'engueulait tout le temps, alors j'ai arrêté. (...) Moi je voulais un bon patron qui soit pas toujours en train de gueuler ».
	Manque de communication 6 apprentis : VI., F., G., S., J., Y.	« [les patrons], ils parlaient pas. Ils parlaient pas. Le matin, ils disaient à peine bonjour ».

Pour autant, des aménagements sont toujours possibles. Certaines entreprises de notre échantillon, bien que travaillant dans des secteurs professionnels difficiles, ont trouvé sur ce plan quelques solutions (aménagement des horaires, jour de congés supplémentaires...): « Avec le patron, ça se passe vraiment bien. Toujours, s'il a besoin de moi que c'est mon jour de repos, s'il le veut, ben il me fait travailler et je fais un autre jour de repos ». Cet exemple montre qu'on ne peut s'en tenir à ce seul niveau d'analyse des conditions objectives de travail et/ou de formation. Si elles constituent un facteur important, elles ne suffisent pas, seules, à provoquer, la rupture. D'autres mobiles plus subjectifs doivent être envisagés.

Pour la plupart des apprentis, l'arrêt de leur formation vise à mettre un terme à une situation difficile voire à échapper à la souffrance qu'ils endurent dans l'entreprise. Plus précisément, nous avons identifié deux catégories de rupture qui mettent en évidence la valeur de solution consciente et inconsciente de la rupture de contrat.

Un premier ensemble de rupture nous semble relever d'une dynamique identitaire positive. Elle est le fait de jeunes dont le projet professionnel apparaît bien structuré et clairement défini. Elle constitue une stratégie de réajustement visant à leur permettre d'apprendre leur métier dans des conditions de formation plus propices à leur réussite. C'est le cas par exemple pour E. À partir de l'âge de 13 ans, il a suivi un cursus de trois ans dans un établissement spécialisé. Il a ainsi eu la possibilité d'effectuer de nombreux stages qui lui ont permis de découvrir de nombreux métiers du bâtiment et d'opter finalement pour le métier de plaquiste

Vous saviez déjà ce que vous vouliez faire? Ouais je savais parce que j'ai fait des stages et j'avais essayé un peu dans tout. J'avais essayé le carrelage tout ce qui est dans le bâtiment quoi et j'ai testé quoi tout et après j'ai regardé et j'ai trouvé que plaquiste, j'aimais bien.

À l'âge de 16 ans, il prévoit de faire un apprentissage et avec l'aide de son école prend contact avec deux chefs d'entreprises qui acceptent de l'accueillir. Malheureusement, l'un des deux ne peut finalement tenir ses engagements et son père refuse qu'il fasse son apprentissage chez le second. Son père lui trouve alors une autre entreprise qui malheureusement ne fait pas beaucoup de travaux de Placoplatre. On ne peut qu'être touché par les raisons invoquées par ce jeune qui a sans aucun doute connu d'importantes difficultés dans son parcours scolaire antérieur pour expliquer le choix de ce métier : « Ouais quand je faisais des stages, j'aimais bien. Je voyais que je pouvais y arriver dans ce métier et puis ça me plaisait ». Conforté par le fait qu'il « arrive

à faire ce métier », E. se sent en difficulté dans cette entreprise qui ne lui permet pas de concrétiser son vœu initial :

Il m'engueulait un peu parce qu'à force des fois je ratais un peu parce que ça me plaisait pas trop parce quand ça plaît pas des fois on n'a pas envie d'y aller. Bon je continuais comme ça. Et à force, il m'engueulait, il m'engueulait tout le temps alors j'ai arrêté après.

Il reprend alors contact avec le patron récusé par son père et poursuit son contrat, avec lui, dans le cadre prévu initialement.

Si l'inadéquation entre les activités de l'entreprise et le projet professionnel de l'apprenti peut être un motif de rupture, l'absence d'organisation du cadre de formation semble être une situation beaucoup plus répandue. Par exemple C. explique :

C'est le patron en fait qui m'a dégoûté du boulot quoi. J'ai poncé. J'ai balayé pendant un an et demi quoi. Donc ça m'a un peu coupé l'envie de faire de la menuiserie. C'est dommage parce que c'est un beau métier.

Dans son cas, la rupture ne résulte pas d'un coup de tête. Il a tenté à plusieurs reprises d'alerter son patron sans succès :

Vous avez pu en discuter avec lui? Je lui ai dit deux ou trois fois. Il m'a dit : « oui, je vais te faire voir plus les machines. Je vais te faire travailler sur les machines ». J'ai attendu 5, 6 mois et lui ai redit et j'ai re-attendu 4, 5 mois et je suis parti parce qu'il ne voulait pas comprendre. Ça sert à rien que je rate mon CAP à cause de ça quoi.

Ses parents ont aussi fait une tentative dans ce sens :

[Mes parents] m'ont dit « tu veux pas essayer? ». Je leur avais déjà dit au fur et à mesure que : « j'ai pas touché les machines. Je balaie. Je ponce. J'en ai marre. Je lui ai dit ». Ils sont venus une fois, l'avant dernière fois, avec moi. On lui a dit ensemble avec mes parents et ça a rien changé. Donc ils étaient d'accord avec moi. Ils ont signé la feuille aussitôt que je leur ai présenté.

Ces jeunes ne remettent pas en cause le fait d'avoir à effectuer des tâches subalternes qui correspondent, selon eux, à la première étape indispensable à tout apprentissage. Ils reprochent simplement à leur employeur de ne pas leur avoir permis de dépasser cette étape :

Je l'ai appelé. C'était en rentrant de vacances. J'avais pas envie d'y aller parce qu'il m'avait déçu quoi avant les vacances et j'avais plus envie d'y retourner. Il vous avait déçu par rapport...?

Par rapport au métier, quoi, passer le balai, poncer pendant un an et demi, en fait, être le larbin quoi pendant un an et demi. C'est l'apprentissage. Un peu on s'y attend quoi. Quand on fait apprentissage on est un peu les boys des employeurs, on s'y attend. Quand on rentre en apprentissage, on sait que la première année on fait tout le sale boulot mais de là à faire le sale boulot et faire tout le même boulot pendant un an et demi, ça m'a déçu donc je suis parti.

Dans ce cas de figure, la rupture de contrat d'apprentissage ne doit pas être envisagée comme un échec du parcours de formation. Elle s'inscrit dans une démarche active et finalisée visant à favoriser l'apprentissage du métier. Elle constitue ainsi une réponse du sujet face aux conditions de travail et aux modalités d'organisation des contextes pédagogiques de l'enseignement professionnel.

-Une seconde forme de rupture s'enracine plus clairement dans des motions inconscientes et vise à maintenir les conditions de la subjectivation en permettant à l'apprenti d'échapper à une dévalorisation qui touche à l'être. Ainsi, la nature des relations existant au sein des entreprises joue un rôle essentiel. L'absence et les difficultés de dialogue avec l'employeur sont un phénomène récurrent que l'on rencontre chez tous les apprentis en rupture. Les employeurs ne peuvent être seuls tenus responsables de cette situation qui engage tout autant l'apprenti et sa façon d'être dans l'entreprise. Néanmoins, il s'agit ici d'une source de souffrance importante pour ces jeunes dont l'univers est centré essentiellement sur les apprentissages relationnels, affectifs, liés au développement personnel. Cette absence de liens singuliers entre l'apprenti et ceux qui le forment contribue sans aucun doute à rendre la formation difficilement supportable à ces jeunes qui placent la relation au centre de leurs univers. Ainsi, « la relation à l'autre est le vecteur de tous les bonheurs mais aussi de tous les dangers » (Charlot, 1999, p. 330).

Cette situation n'existe pas dans toutes les entreprises. Nous avons pu constater à quel point les jeunes décrivent très différemment leur relation à leur deuxième employeur. Ils mettent ainsi l'accent sur la façon dont ils sont reconnus et considérés dans l'entreprise.

Contrairement à leur premier contrat, ces apprentis parlent, échangent avec l'adulte en charge de leur formation. Ce dialogue primordial pour ces jeunes, a plusieurs fonctions :

- Il leur permet de comprendre l'intérêt de ce qu'ils font et donne un sens à leur activité : « C'est quelque chose qui vous semble important? Oui, avec le patron de parler oui parce qu'avec l'autre patron, je parlais pas

du tout. Je savais rien. Tandis qu'avec ce patron, je sais ce qui va arriver. Je sais tout, presque » (Y.). L'apprenti devient de ce fait un membre à part entière de l'entreprise : « Ils sont ouverts. Ils parlent beaucoup. Ils parlent de l'entreprise en général. Ils parlent pas entre employés et moi apprenti je reste tout seul. Ils parlent de tout. Même si on doit se réunir tous là pour parler. Parce que c'est une grande pâtisserie. On est sept. Si on doit se réunir, il me le dit et je vais avec eux. On parle de tout, de l'entreprise » (Y.).

- Il favorise la construction d'un sentiment d'appartenance communautaire qui n'avait pu advenir auparavant : « On participe à tout. On fait partie de l'entreprise » (J.). « C'est l'apprenti qui fait partie de l'équipe » (S.). Ces jeunes parce qu'ils se sentent pris en compte et associés à l'ensemble du processus de production se sentent véritablement partie prenante dans l'entreprise et soucieux de bien faire.
- Il facilite le processus d'apprentissage : « [Les ouvriers maîtres d'apprentissage] sont assez jeunes et du coup ils comprennent beaucoup aussi. Oui c'est bien parce que quand on fait des erreurs des fois, ils font « moi, je faisais ça aussi ». On en rit ensemble quoi. Ce n'est pas forcément ce que disent les plus âgés? Non les plus âgés, ils disent plus : « nous on a de l'expérience. C'est comme ça. C'est nul. Ça il ne faut pas le faire ». On repère ici l'importance de l'attitude de l'adulte en charge de la formation lorsque l'apprenti commet une erreur. Cet énoncé souligne les enjeux de la position éthique du pédagogue qui peut soit se contenter d'un « c'est nul » ravageur pour le sujet ainsi stigmatisé soit prendre le temps « d'expliquer », de « montrer ». L'effet est immédiat : « Il essaie de s'occuper de moi le maximum possible et le mieux possible alors le travail que je fais, j'essaie de le faire bien » (S.); « On arrive plus à travailler correctement quoi parce qu'on est toujours en train de se faire engueuler dessus et faire tout le temps les mêmes choses là. Avant, je sais pas à la fin, j'arrivais plus à le voir. J'arrivais plus. Je sais pas. Dès qu'il me parlait, ça m'énervait et tout ça » (D.).
- Enfin, il ouvre un espace de sociabilité. Ces jeunes insistent beaucoup sur la tonalité amicale des relations qui les unies à leur nouveau maître d'apprentissage qui les invite au restaurant, les amène pratiquer des activités sportives, les associe à des moments importants de leur vie familiale (naissance d'un enfant, etc.). Ce terme revient souvent dans les énoncés. Il convient, cependant, de ne pas se méprendre sur sa signification. Il ne s'agit pas ici de soutenir le fait que maîtres

d'apprentissage et apprentis aient à devenir « amis » pour éviter la rupture. En utilisant ce terme, ces jeunes soulignent simplement le fait qu'ils se sentent reconnus, exister dans le désir d'un autre qui se soucie d'eux. Ces dimensions apparaissent fondamentales. Elle témoigne des enjeux identitaires de la relation au maître d'apprentissage dont on repère ici qu'il occupe avant tout une fonction de « passeur ». Il ne suffit pas dans le cadre de l'entreprise des conditions de formation satisfaisantes sur le plan pédagogique pour qu'une transmission de savoir opère. Il faut encore que l'apprenti puisse s'identifier à l'adulte qui l'accompagne, lui faire confiance et compter pour lui : « Quand c'était difficile, c'est quand il partait en vacances. J'avais pas le moral de partir au boulot. Je me disais je vais rien faire » (Pa.).

L'absence de considération, les humiliations régulières dont ces jeunes font l'objet ont des effets désastreux à une période de l'existence où la construction identitaire constitue un enjeu majeur du développement. Dans certains cas, la rupture peut constituer un moyen d'échapper à cette logique de stigmatisation insupportable et au sentiment de disqualification qui en résulte. Elle constitue du point de vue subjectif un moyen de préserver une identité en devenir.

Ainsi, à l'instar de Lamamra et Masdonati (2009), nous envisageons les ruptures dans les parcours de formation, non pas comme le résultat d'un dysfonctionnement, d'un manque, qui pourrait être mis au seul compte, soit des sujets, soit des institutions, soit des deux, mais plutôt comme un phénomène qui obéit à une logique subjective précise. Malgré les conséquences négatives pour les sujets concernés qui peuvent parfois aller jusqu'à mettre en question leur inscription dans le lien social, ces phénomènes résultent d'une construction subjective et ont toujours valeur de solution.

Analyse thématique des entretiens des maîtres d'apprentissage

Pour vérifier la pertinence et la validité (Santiago-Delefosse & Rouan, 2001) des motifs de rupture isolés à partir de l'analyse thématique des entretiens des apprentis, nous avons confronté leur témoignage avec celui des maîtres d'apprentissage. Nous nous sommes attachées à repérer si les maîtres d'apprentissage avançaient le même type d'explications selon qu'ils avaient eux-mêmes été confrontés à une situation de rupture de contrat ou pas.

En ce qui concerne les motifs de rupture invoqués par les maîtres d'apprentissage de notre échantillon, nos résultats apparaissent conformes à la littérature (voir Tableau 3). Nous retrouvons par exemple des énoncés déjà mis en évidence par l'étude de l'APCM (1999), ou encore du Groupe « Formation et Emploi des Jeunes » de la Communauté de la Région Lausannoise (1999).

Tableau 3
Arbre thématique de la rubrique « les motifs de rupture » :
le point de vue des maîtres d'apprentissage

Sous- rubriques	Thèmes	Verbatim
Motifs en lien avec raisons économiques 1 MA	Fermeture de l'entreprise 1 MA sans rupture : F.	« Au mois de mai, [son ancien patron] m'a appelé en me disant qu'il déposait le bilan et que son apprenti pouvait pas terminer son contrat, si je pouvais lui trouver une entreprise d'accueil ».
	Horaires contraignants 4 MA rupture : V., Vi., B., G. 2 MA sans rupture : Al., F.	«Les ruptures (...) c'est souvent du aux horaires du métier. On a des horaires assez ingrats, c'est vrai, il faut le dire, la nuit, quatre heures du matin. C'est ingrat. Les week-ends et les fêtes. C'est sûr, je les comprends».
Motifs liés aux conditions de travail 7 MA*	Difficultés liées au déplacement 1 MA rupture : Vi.	« Y a le moyen de locomotion aussi qui fait que (...) Parce qu'ils sont tous en mobylette plus ou moins, ils se cassent la gueule souvent ».
	Difficulté et pénibilité du travail 2 MA sans rupture : Bo., F.	«Quand les premiers froids arrivent, il y a souvent des ruptures de contrat parce que justement ils avaient pas prévu qu'il faisait froid »
	Salaire insuffisant 1 MA* rupture : Vi. 1 MA sans rupture : Vic.	«Je pense que c'est un problème financier. Y a des jeunes qui sont rapidement livrés à eux-mêmes et dont les parents ne s'occupent plus et ne veulent plus leur donner d'argent. Leur salaire ne leur suffit pas ».
Motifs liés au cadre de formation dans l'entreprise 6 MA	Inadéquation des activités de l'entreprise avec la formation 1 MA sans rupture : F.	«J'ai rencontré des maîtres d'apprentissage qui leur faisaient faire des travaux qui n'avaient rien à voir avec ce qu'ils devaient apprendre».
	Absence de tâches à accomplir 1 MA sans rupture : A.	« Le jeune s'il se sent vraiment délaissé, si personne ne s'occupe de lui, il va se dégoûter, ça c'est sûr. S'il a pas de boulot, si on lui donne rien à faire. Lui il va prendre ça pour un manque de

Tableau 3 (suite)

		confiance. Il va se dégoûter complètement, malheureusement je sais que ça arrive ».
Motifs liés au cadre de formation dans l'entreprise 6 MA (suite)	Défaut dans l'encadrement, cantonnement à des tâches secondaires et absence d'organisation et de progression dans le dispositif de formation 2 MA rupture : Ba., L. 2 MA sans rupture : Fr., Gi.	« P., qui est dans mon entreprise, il a changé d'entreprise justement parce qu'il n'apprenait pas là où il était. On s'occupait pas de lui, on lui disait « tu balaies, tu fais... » ; il faisait que de la maintenance donc ça allait pas ».
	Conflit, mauvaise entente entre les deux partenaires 3 MA* rupture : G., Vi., S. 4 MA sans rupture : La., F., Al., Gil.	«Oui, ça peut arriver, une rupture de contrat ben pourquoi ? Parce que ça va pas, ça colle pas, parce qu'on s'entend pas, parce que... (...) Oui, moi je crois que c'est souvent pour cause relationnelle ».
Motifs liés à la nature des relations au sein de l'entreprise 13 MA	Réprimandes récurrentes de la part du maître d'apprentissage 1 MA sans rupture : A Discrimination, insultes qui touchent à l'être 2 MA sans rupture : Gal., F. Exploitation de l'apprenti 4 MA sans rupture : Fr., J., Al., L	« Moi quand j'étais apprenti c'est vrai que j'ai eu travaillé avec d'autres artisans qui avaient des apprentis, ils leur gueulaient dessus du matin au soir, c'est peut-être pas la solution non plus ». « Quand on a un jeune on a un devoir de formation mais aussi un devoir de protection aussi. J'ai rencontré un jeune qui était dans une entreprise où il a rompu son contrat l'an passé, il était humilié par son patron (...) ça c'est impensable ». « C'est des mecs qui s'en foutent, ils font ça pour les prendre, pour leur faire passer le balai du matin au soir, faire toute la merde. Et il y en a. Le problème il est là. (...) ce qu'ils veulent, c'est la main d'œuvre pas chère. (...) Voilà, et

Tableau 3 (suite)

		c'est sûr que ces jeunes-là, on les dégoûte du métier ».
Motifs liés à la nature des relations au sein de l'entreprise 13 MA (suite)	Absence de communication 1 MA sans rupture : R	« Ben pour moi c'est pas difficile, un mauvais maître d'apprentissage c'est quelqu'un qui lâche l'apprenti comme ça... sans s'en occuper, sans même lui dire bonjour le matin, bon ça c'est catastrophique, parce que là c'est vraiment le pire, je sais que ça existe malheureusement ».
	Motifs liés aux modalités de la recherche du maître d'apprentissage 1 MA sans rupture : F.	« Ils vont chez l'un. Ils regardent pas trop ailleurs, ils cherchent pas... (...) Je pense que c'est important aussi, il y a des entreprises qui forment mieux que d'autres bien sûr ».
Motifs en lien avec l'orientation, la nature et structuration du projet professionnel de l'apprenti 13 MA	Erreur d'orientation, absence de projet professionnel 4 MA* rupture : Vi., B., Mu., G. 4 MA sans rupture : F., M., Fr., Q. Décalage entre les représentations et réalités du métier 2 MA* rupture : Vi., B. 3 MA sans rupture : Ba., Bo., Gil.	«Bon je sais que ça arrive mais c'est souvent dû à une mauvaise orientation au départ, (...) ils sont pas bien fixés encore sur leur métier quoi. (...) Ils savent pas ce qu'ils veulent faire ». « Un autre, (...) il s'était trompé de métier. Oui, parce que c'est un métier délicat, on demande de travailler la nuit, les dimanches, les jours fériés (...) les gars, ils s'attendent pas».
	Inadéquation entre les aptitudes du jeune et le métier choisi 1 MA* rupture : C.	« J'en ai connu deux ou trois des jeunes qui étaient pas fait du tout pour ça ».

Tableau 3 (suite)

	Non respect des règles de fonctionnement de l'entreprise 1 MA* rupture : Vi.	« Les raisons ? Il y en a que j'ai foutu dehors parce qu'ils étaient pas à l'heure. (...) J'ai averti une fois, deux fois et donc j'ai dégagé ».
Motifs liés aux comportements de l'apprenti 9 MA	Manque de motivation 4 MA* rupture : Vi., Ga., G., C. 4 MA sans rupture : L., La., Bo., Q.	« Ou alors la personne n'a pas du tout envie et dans ce cas (...) si je sens que la personne ne veut vraiment pas alors que je vais faire beaucoup d'efforts pour essayer de la motiver un maximum, si je vois qu'il a vraiment pas envie dans ce cas-là oui, je dirais « on arrête tout, il vaut mieux arrêter tout ».
	Absence de résultats 1MA sans rupture : Fr.	« C'est que l'apprenti n'a pas les résultats ».
Motifs liés à la situation personnelle ou aux aptitudes de l'apprenti 6 MA	Difficultés à répondre aux exigences du métier à cause du niveau scolaire 2 MA* rupture : Vi., S.	« Au bout trois mois, le jeune, il s'est aperçu qu'il ne pouvait pas, qu'il n'y arriverait pas. C'est lui qui s'en est aperçu. Nous, on avait commencé à lui dire qu'il avait certainement quelques problèmes. (...) Il était littéralement, je veux pas dire, illettré, mais...(...) pour mesurer au mètre (...), non, il n'y arrivait pas. Pourtant, il n'y a rien de plus facile. Mais bon, mesurer, je sais pas, dix mètres cinquante (...), il ne pouvait pas. (...) Il n'avait pas le niveau, il s'en est un peu rendu compte. Au bout d'un moment il a dit «bon, j'arrête».
	Difficultés à répondre aux exigences de la formation à cause de problèmes sociaux (délinquance, drogue...) 2 MA* rupture : G., Mu. 2 MA sans rupture : Vic., Gal.	Si j'ai rompu un contrat d'apprentissage. C'est une personne qui avait d'énormes problèmes, donc impossible d'en faire un apprenti et d'en faire un carreleur. (...) Oui d'ordre personnel, oui, sociaux, euh...(...) La première semaine il ne s'est pas intégré à l'école du tout, du tout. Trois coups de téléphone la première semaine, et ensuite, moi je l'ai plus vu dans l'entreprise ».

Pour ces artisans, l'orientation, le comportement et les difficultés des apprentis apparaissent être des motifs de rupture très consensuels. Ils mettent ainsi en avant une hypothèse très répandue dans les milieux politiques et professionnels concernés par l'apprentissage, qui tend à réduire la rupture à un simple défaut d'orientation ou d'absence de motivation comme souvent indiqué dans la littérature (APCM, 1999; Arrighi & Brochier, 2005; Lemaire, 1995). Ainsi, l'image très dévalorisée de l'enseignement professionnel – voie de relégation des élèves les plus en difficulté – l'absence d'information, la nécessité d'une auto-détermination des activités en particulier en ce qui concerne la recherche du maître d'apprentissage, le manque de soutien de la part de la famille et des équipes pédagogiques des CFA, sont souvent désignés par les artisans comme des facteurs importants susceptible d'influencer l'issue du parcours des jeunes apprentis en particulier parce qu'ils jouent un rôle déterminant dans la « motivation » de l'apprenti.

Ce point de vue nous paraît offrir une vision très stéréotypée qui ne peut suffire à expliquer un phénomène d'une telle ampleur. Nos résultats montrent que l'existence d'un projet de formation structuré, fondé sur une dynamique identitaire ne constitue pas une garantie absolue qui préserve l'apprenti de la rupture. Il importe dans cette perspective, d'abandonner une lecture déficitaire et dichotomique du phénomène qui ne peut être mis uniquement au seul compte des difficultés ou du manque de compétences de l'apprenti. Il semble qu'il faille examiner d'autres explications et envisager que la rupture de contrat d'apprentissage trouve avant tout ses ressorts dans le registre de la socialisation professionnelle et plus particulièrement de l'entreprise. Dans cette perspective, la comparaison entre les mobiles mis en avant par les deux partenaires – apprentis et maîtres d'apprentissage – apparaît particulièrement intéressante.

Si seuls les maîtres d'apprentissage tendent à insister sur un certain nombre d'explications qui désignent l'apprenti comme responsable de la rupture (nature et structuration du projet professionnel, manque de capacités, de motivation, de travail), il existe un consensus entre les deux populations en ce qui concerne certains thèmes. L'apprentissage salarié vise à permettre à un jeune d'accéder à une formation d'ouvrier qualifié à partir d'une organisation pédagogique qui reste au service de l'employeur. Les apprentis sont particulièrement conscients de la fonction utilitaire qui est la leur. Ils constituent une main d'œuvre bon marché, susceptible de rendre d'importants services dans une entreprise. Apprentis et artisans s'accordent pour insister sur l'absence de cadre de formation véritablement pensé et formalisé au sein de certaines entreprises. La rupture semble particulièrement fréquente lorsque le jeune reste cantonné uniquement à des tâches et missions secondaires, livré à lui-même lorsqu'il n'y a plus rien à faire dans ce domaine, avec la consigne

d'observer les ouvriers de l'entreprise à leur poste de travail. Cette situation devient rapidement insupportable pour ces jeunes qui privilégient un rapport à l'apprendre pratique. Ils ne sont plus alors des apprentis engagés dans un processus d'appropriation de leur métier mais les « *larbins* » des autres employés. Il semble que certaines entreprises n'aménagent pas suffisamment l'activité de travail de l'apprenti, en fonction d'un objectif pédagogique progressif qui paraît plus difficile à atteindre dans les secteurs professionnels dont l'activité engendre un risque important pour la santé et la sécurité des salariés ou de fortes responsabilités sur le plan juridique pour l'entrepreneur.

Comme leurs apprentis, les maîtres d'apprentissage insistent tout particulièrement sur l'importance de l'organisation du cadre de formation offert par l'entreprise. L'analyse révèle une proximité importante entre les énoncés des maîtres d'apprentissage et ceux de leurs apprentis. Cette proximité est d'autant plus forte quand les maîtres d'apprentissage n'ont pas connu de rupture avec les apprentis qu'ils ont formés. Si tous s'accordent à dénoncer l'existence de formes d'exploitation des apprentis, l'existence de formes de discrimination au sein de l'entreprise est évoquée comme motifs de rupture uniquement par des maîtres d'apprentissage qui n'ont jamais été confrontés à la rupture d'un de leurs apprentis.

Ces maîtres d'apprentissage sont les seuls à évoquer ces situations et à considérer qu'il n'est pas possible de faire « ce que l'on veut avec ses apprentis ». Leur discours contraste avec celui, parfois très dévalorisant, des artisans qui ont eux-mêmes provoqués une ou plusieurs ruptures de contrat :

Il y en a que j'ai foutu dehors parce qu'ils étaient pas... à l'heure. (...) Qui me prenaient pour un imbécile... donc j'ai averti une fois, deux fois, et donc j'ai dégagé, il y en a qui faisaient pas tout simplement... parce que là aussi on a des cas... Ils sont limites... Il faut les sortir de l'apprentissage, les mettre dans un cycle de Centre d'aide par le travail (CAT). (...) Des coups de tête, des... humeurs aussi... Il y en a certains ils ne supportent pas qu'on les engueule. Ça ils aiment pas, qu'on leur fasse faire des heures un peu en plus. Qu'on leur fasse des réflexions, il y en a qui n'aiment pas non.

La confrontation des résultats issus l'analyse de ces deux corpus d'entretiens montre le rôle joué par le statut subalterne de l'apprenti dans la hiérarchie de l'entreprise où ils se trouvent au niveau le plus bas. Douze maîtres d'apprentissage ne manquent pas de souligner l'existence de formes d'exploitation de ces salariés un peu particuliers. De leur côté, les apprentis sont particulièrement conscients et sensibles à l'effet d'assignation qui leur est

imposé par ce statut. Lorsqu'on demande à ces jeunes de définir ce qu'est un apprenti, l'apprenti est celui qui apprend mais il est aussi « le boy du patron », « la femme de ménage », celui qui fait ce que les autres ne veulent pas faire, celui qui fait « le merdier », « celui qui fait chier » les ouvriers; celui qui peut se faire « agresser » en toute impunité.

Cette place n'est pas véritablement remise en question. Ces jeunes considèrent souvent qu'elle constitue la première étape de leur formation. Ils savent qu'ils doivent commencer par là et ne contestent pas cette réalité. Ils contestent par contre le fait de n'être que cela, de n'avoir que cette fonction dans l'entreprise. Cet effet d'assignation, inévitable, apparaît souvent difficile à supporter. Dans le cas des apprentis en rupture, cette difficulté est souvent redoublée par d'autres formes de dévalorisation tout aussi douloureuses.

Il convient ici d'interroger la nature des insultes proférées. Elles touchent à l'être et renvoient d'une certaine manière à la place de mauvais élève voire de « débile » qu'occupait souvent ces jeunes dans le système scolaire. Si la colère semble un affect caractéristique de ces situations, le silence peut l'être tout autant.

Ces jeunes ne sont pas reconnus comme de véritables interlocuteurs par leur maître d'apprentissage. Ils revendiquent un droit à la parole souvent occulté par un : « ta gueule, t'es qu'apprenti ».

L'apprenti est souvent celui à qui on ne parle pas, qui n'a pas son mot à dire puisqu'il n'est qu'apprenti. Le ressort le plus déterminant de la rupture de contrat se trouve précisément à cet endroit. Pour tous ces apprentis, nous repérons toujours à l'origine de la rupture, parmi l'ensemble des autres facteurs possibles, un insupportable à n'exister au sein de l'entreprise qu'à cette place de « rien ». La rupture intervient alors comme un acte qui a pour fonction de permettre au sujet de s'insurger contre cette place de « déchet », de poser son désir et de persévérer dans son être.

Les jeunes qui choisissent de rompre leur contrat d'apprentissage se retrouvent et restent à une place dévalorisée, objet de disqualification. Ils répondent alors avec les moyens qui ont toujours été les leurs : le décrochage, l'absence de mobilisation mais aussi l'insolence, l'absence de respect des règles, etc. Ainsi, le caractère conflictuel, souvent mis en avant à propos de la rupture de contrat, constitue en fait un épiphénomène d'un processus plus fondamental qui rend compte de l'impossibilité pour le jeune de s'appuyer sur sa relation au maître d'apprentissage pour se construire, pour accéder à une image valorisée de lui-même qui lui permette d'avancer dans l'existence autrement que comme celui qui ne sait rien; autrement que comme celui qui ne

vaut pas plus qu'un « chien »; autrement que comme celui dont l'existence n'a aucun intérêt.

Conclusion

Le chercheur qui fait le choix de répondre à une commande institutionnelle à partir d'une recherche clinique qualitative est un chercheur qui s'engage socialement espérant sans doute servir la cause de ceux dont la parole est trop souvent négligée. Sur la base des résultats de cette recherche, nous tentons aujourd'hui de déplacer la demande qui nous avait été adressée en essayant de faire entendre le point de vue des apprentis auprès de nos partenaires. Hormis les ruptures résultant de difficultés économiques de l'entreprise (Tableau 1) qui sont à l'origine d'un nombre de ruptures incompressible, l'arrêt prématuré d'un contrat d'apprentissage ne peut être envisagé comme résultant uniquement d'une défaillance de l'un ou l'autre des partenaires impliqués dans la signature d'un contrat d'apprentissage à savoir le jeune, l'entreprise et/ou le CFA. Ce constat impose de rompre avec une vision dichotomique du phénomène qui pourrait conduire à opposer les responsabilités de chacun. Les ruptures de contrat résultent toujours d'une conjonction de conditions objectives et de facteurs subjectifs et se construisent dans un rapport dialectique entre les caractéristiques des contextes de formation et la relation de sens et de valeur que l'apprenti attribue à sa formation et à l'acte d'apprendre. Les sentiments d'exploitation et/ou de disqualification dont se plaignent les apprentis sont à prendre très au sérieux, non pas pour dénoncer les agissements de tel ou tel maître d'apprentissage peu soucieux des obligations qui sont les siennes, mais avant tout parce qu'ils témoignent de l'échec de la fonction tutoriale et du processus de transmission entre les deux partenaires⁴.

La stratégie de recherche utilisée, fondée sur une triangulation des données ne laisse aucune prise à des arguments qui tendraient à invoquer la subjectivité des explications avancées. Nous avons affaire à une réalité incarnée aussi bien dans le discours des apprentis que des maîtres d'apprentissage. Nos partenaires financiers persuadés de l'existence de groupes d'apprentis (mal orientés, mal informés, peu compétents, etc.) à « risque de rupture » nous avaient sollicités avec l'idée que nous pourrions les aider à les identifier. Nous leur avons montré que ces groupes n'existaient pas : tous les apprentis sont potentiellement concernés par la rupture de contrat qui consiste en un phénomène pluri déterminé qu'on en peut espérer prendre en charge uniquement à partir d'une meilleure « gestion » de l'orientation vers ce dispositif de formation. Il s'agit pour nous de les convaincre d'adopter une lecture en positif des phénomènes qui les préoccupent. La rupture de contrat a valeur de solution pour chacun des jeunes concernés. Elle obéit à une logique

précise. En aucun cas, elle ne résulte d'un déficit à mettre au compte de l'apprenti. Pour lutter contre le phénomène, il convient aussi d'agir sur les conditions du contexte professionnel qui rendent ces solutions nécessaires et soutenir les enjeux identitaires de la socialisation professionnelle. Nous poursuivons aujourd'hui notre partenariat avec nos commanditaires qui, pour aller plus loin, ont décidé de soutenir une nouvelle recherche visant à étudier la diversité des pratiques tutorales des maîtres d'apprentissage au niveau V. Il s'agira pour nous, une nouvelle fois, de nous appuyer sur la dimension intrinsèque de la recherche clinique qualitative, afin de créer les conditions favorables pour faire valoir la parole de ceux qui n'ont peut-être pas d'autres ressources pour se faire entendre que de mettre leur propre « existence » en danger au risque de mettre à mal définitivement leur inscription dans le lien social.

Notes

¹ L'axe de recherche « Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels », fait partie du Laboratoire psychologie du développement et Processus de socialisation (PDPS) (EA 1687) de l'Université de Toulouse, Toulouse-le Mirail, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9.

² D'une manière générale, le terme de « rupture de contrat » permet de désigner toutes les situations de résiliation d'un contrat d'apprentissage entre l'apprenti et son employeur. Sur le plan légal, le code du travail distingue deux types de résiliation : la résiliation amiable et la résiliation judiciaire. La résiliation amiable peut être effectuée à l'initiative d'un des deux partenaires pendant les deux premiers mois d'apprentissage (article R 117-17 du code du travail). Passé le délai de deux mois, elle devra obligatoirement relever d'un accord exprès et bilatéral des cosignataires. À défaut, la rupture de contrat ne pourra résulter que d'un avis prononcé par le Conseil des Prud'hommes (faute grave, manquements répétés aux obligations, inaptitude de l'apprenti) (article L 117-17 du code du travail). La loi prévoit néanmoins une autre possibilité de fin de contrat anticipée impliquant un accord entre les deux parties dans l'éventualité où l'apprenti a obtenu le diplôme ou le titre homologué prévu au contrat (article L 115-2 du code du travail) ».

³ Le nombre de maîtres d'apprentissage est inférieur au nombre de dyade car un des artisans encadre deux apprentis de l'échantillon.

⁴ On peut d'ailleurs utiliser cette étude tout aussi bien pour montrer comment les entreprises s'organisent pour sécuriser les parcours et favoriser la réussite des apprentis.

Références

- APCM, (1999). *Les cahiers de la formation : les ruptures de contrat d'apprentissage*. Paris : APCM Diffusion.
- Arrighi, J.-J., & Brochier, D. (2005). *L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : un état des lieux. Rapport du haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : DEP du MEN.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Besses, M.-O., & Courtinat, A. (2006). *Rupture de contrat d'apprentissage. Rapports au savoir et à l'apprendre des apprentis de niveau V*. Rapport pour la chambre régionale de métiers et de l'artisanat et le conseil régional de Midi-Pyrénées. [Non publié].
- Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Rossi-Gensane, N., Besses, M.-O., & Courtinat, A. (2008). *Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens et apprentis professionnels de niveau V*. Rapport pour l'ACI PIREF « Éducation et formation : contextes et effets ». PROJET EF 0020. [Non publié]
- Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y., & Rossi-Neves, P. (2008). *Diversité et paradoxes des curricula des élèves d'origine populaire exclus de l'enseignement général. L'exemple des apprentis et lycéens professionnels de niveau V*. Actes du colloque international de sociologie de l'éducation « Ce que l'école fait aux individus ». Nantes (France). www.crennantes.net.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- DRTEFP (Éd.). (1999). Les causes de ruptures de contrats d'apprentissage dans la région Pays de la Loire. *Emploi-travail*, 64.
- Fox, D., Sloan, T., & Austin, S. (2008). Histoire et tendances de la psychologie critique en Amérique du Nord. *Psychologie française*, 53(2), 157-172.

- Groupe « Formation et emploi des jeunes » de la Communauté de la région Lausannoise (1999). *Les ruptures de contrat d'apprentissage*. Lausanne : COREL.
- Joseph, O., Lopez, A., & Ryk, F. (2008). Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture. *Bref Cereq*, 248, 1-8.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne : Antipodes.
- Lemaire, S. (1995). Apprentissage : les ruptures de contrat vues par les jeunes et leurs employeurs. *Note d'information*, 38, 1-6.
- Lévy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales. Sens et crise du sens*. Paris : PUF.
- Malrieu, P. (2003). *Le sens des dires autobiographiques*. Toulouse : Eres.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Porcher, B., & Malicot, M. (2007). La formation professionnelle initiale du second degré. *Éducation & formation*, 75, 11-25.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). *Psychologie de la santé. Perspectives qualitatives et cliniques*. Sprimont : Mardaga.
- Santiago-Delefosse, M. (2008). La psychologie peut-elle être apolitique? *Psychologie française*, 53(2), 131-134.
- Santiago-Delefosse, M., & Rouan, G. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Tiberghien, G., & Beauvois, J.-L. (2008). Domination et impérialisme en psychologie. *Psychologie française*, 53(2), 135-156.
- Vialla, A. (1997). Apprentissage : Ruptures, enchaînements de contrats et accès à l'emploi. *Note d'information*, 22, 1-4.

Valérie Capdevielle-Mougnibas est maîtresse de conférences en psychologie clinique à l'UFR de Psychologie de l'Université de Toulouse 2 (France). Elle est co-responsable du master professionnel Psychologie de l'accompagnement professionnel : approches cliniques et sociales (CUFR Jean-François Champollion. Albi. France).

Membre du Laboratoire de recherche « Psychologie du développement et processus de socialisation » (PDPS - EA1687), ses travaux visent l'étude des processus de déscolarisation à l'adolescence plus particulièrement au sein de la formation professionnelle initiale.

***Myriam de Léonardis** est professeure de psychologie du développement à l'UFR de psychologie de l'Université de Toulouse 2. Elle est responsable d'un master professionnel de Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent. Elle dirige le Laboratoire de recherche « Psychologie du développement et processus de socialisation » (PDPS - EA1687). Ses principaux intérêts de recherche portent sur la construction identitaire, le rapport au savoir et l'expérience scolaire à l'adolescence.*

Être prêt à adhérer à la trithérapie, un choix de santé au delà de la conformité, pour les personnes vivant avec le VIH/sida¹

Hélène Sylvain, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski

Philippe Delmas, Ph.D.

Hôtel-Dieu de Paris, AP-HP

Résumé

Malgré des progrès majeurs dans le traitement du sida, les difficultés de vivre le quotidien de la maladie demeurent importantes. En plus d'avoir à subir un contexte social parfois teinté de stigmatisation et de discrimination, les personnes vivant avec le VIH, sont confrontées à une prise quotidienne substantielle de médicaments associée à des effets secondaires majeurs. Par conséquent, l'adhésion thérapeutique de ces patients demeure un enjeu permanent et le fait de débiter le traitement au bon moment est mis en cause. Le but de cette recherche qualitative exploratoire est de comprendre le processus de *readiness* dans l'adhésion thérapeutique, chez des personnes vivant avec le VIH. Vingt huit entretiens individuels ont permis de recueillir les données auprès de patients adhérents, de patients débutant le traitement, de patients non adhérents et de professionnels en charge de cette population. Les résultats de la recherche s'articulent autour du thème central de la confiance qui s'associe étroitement à la *readiness* et à la disposition à se prendre en main. Ce thème majeur est soutenu par quatre catégories qui sont : la confiance en soi, la confiance envers l'entourage, envers le traitement et la confiance envers les professionnels de la santé. Cette recherche s'inscrit dans une vision d'*empowerment* de la santé et une définition de l'observance qui va au-delà de se « conformer » à la prescription médicale pour reconnaître que la personne est un acteur clé dans ses prises de décision et ses choix de santé.

Mots clés

VIH/SIDA, ADHÉSION THÉRAPEUTIQUE, *READINESS*, *EMPOWERMENT*, RECHERCHE EXPLORATOIRE

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 160-184.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

Introduction

Le virus de l'immunodéficience humaine et le syndrome de l'immunodéficience acquise (VIH/SIDA) représentent un des plus sérieux problèmes de santé au monde. En effet, selon le rapport de l'ONUSIDA, 33 millions de personnes vivaient avec le VIH en 2007 (ONUSIDA, 2008) avec 2,7 millions de personnes qui ont contracté le virus durant l'année et près de 1,8 millions de décès. Le portrait livré dans le dernier rapport annuel de l'ONUSIDA laisse entrevoir une baisse de prévalence dans de nombreux pays, tout en demeurant prudent sur ces signes d'infléchissement (Anglaret, 2008). D'autre part, 25 ans après la découverte du rétrovirus, ce qui était perçu à l'origine comme une maladie fatale, se transforme, avec les avancées thérapeutiques dans les pays occidentaux, en une maladie chronique associée à l'augmentation de la longévité des personnes atteintes (Morlat, 2008). En effet, depuis 1996, l'avènement de nouvelles thérapies antirétrovirales (NT) a augmenté de façon substantielle et contribue de façon notable à l'augmentation du délai d'apparition de la maladie ainsi qu'à la diminution de la morbidité et de la mortalité (Paterson, Swindells, Mohr, Brester, Vergis, Squier, Wagener & Singh, 2000). Une analyse de 14 études de cohortes européennes et américaines fait ressortir que le pronostic de vie d'une personne de 20 ans nouvellement infectée peut maintenant aller jusqu'à 70 ans (Lancet, 2008). Par contre, vivre avec le VIH demeure un véritable défi sur tous les plans tant physique, psychologique, relationnel que social.

La gestion de la médication et l'adhésion thérapeutique font partie des plus grandes contraintes du quotidien des personnes vivant avec le VIH, notamment à cause du potentiel d'utilisation de la NT pouvant être entravée par la toxicité de la médication (Wit & Reiss, 2003). Plus encore, une prise de médication non optimale contribue au développement de la résistance virale et affecte même l'incidence des nouveaux cas de VIH (Paterson, 2003; Spire, Duran, Souville, Leport, Raffi & Moatti, 2002). L'observance est d'autant plus importante que, dans le cas du VIH, le standard actuel reconnu est une adhésion à au moins 95% de la prise de médication (Paterson, et al., 2000). Les résultats de recherches actuelles laissent voir, cependant, qu'en moyenne, les personnes ont un taux d'observance qui se situe autour de 71% à 80% (Golin, Liu, Hays, Miller, Beck, Ickovics, Kaplan & Wenger, 2002; Miller & Hays, 2000).

L'observance à la médication représente donc un enjeu majeur dans le traitement des personnes infectées par le VIH (Spire, et al., 2002). D'ailleurs, dans une perspective d'optimisation du traitement, un des questionnements actuels porte sur le meilleur moment pour initier la thérapie antirétrovirale

(Yeni, Hammer, Hirsch, Saag, Schechter, Carpenter, Fischl, Gatell, Gazzard, Jacobsen, Katzenstein, Montaner, Richman, Schooley, Thompson, Vella & Volberding, 2004). Certains auteurs recommandent de retarder le début du traitement tant que la personne n'est pas prête à y adhérer (Wit & Reiss, 2003). De fait, l'état de préparation du patient à s'engager dans la prise quotidienne de médicaments, que nous nommons ici la *readiness*, devient une préoccupation clinique importante avant d'initier le traitement (Wagner, 2003; Wit & Reiss, 2003). Malgré cette importance, le phénomène de la *readiness* a été très peu exploré, dans le domaine de la recherche sur le VIH, pour mieux en comprendre son processus et sa relation avec l'adhésion thérapeutique (Balfour, Kowal, Silverman, Tasca, Angel, Macpherson, Garber, Cooper & Cameron, 2006). À notre connaissance, il ne semble pas y avoir d'études ayant regardé l'adhésion thérapeutique sous l'angle de la *readiness*, en prenant en compte la perspective des personnes impliquées dans la prise de décision, soit les personnes atteintes mais aussi les professionnels de la santé (Balfour, et al., 2006; Enriquez, Lackey, O'Connor, & McKinsey, 2004). Cette exploration permettrait une compréhension plus fine du concept et subséquemment l'implantation d'interventions professionnelles prenant en considération ce contexte. En conséquence, il semble pertinent d'explorer le phénomène de *readiness* chez les patients vivant avec le VIH, dans un contexte d'adhésion thérapeutique, en prenant en considération à la fois la perspective des patients et celle des professionnels de la santé. C'est ce que cette recherche se propose de faire.

But et objectifs de la recherche

Le but de cette recherche est d'explorer le processus de se sentir prêt à observer le traitement prescrit d'antirétroviraux chez des personnes vivant avec le VIH, selon la perspective de patients en consultation externe et de professionnels de la santé dans deux hôpitaux de la région parisienne. Trois objectifs de recherche sont proposés : 1) identifier le processus de prise de décision de devenir observant ou non à la médication en début de traitement; 2) identifier les caractéristiques de la *readiness* à l'observance selon la perception des patients et celle des professionnels de la santé associés à la prescription (médecins) ou au suivi (médecins, infirmières et psychologue) de la trithérapie; 3) identifier les événements ou expériences qui ont entouré le choix d'adhérer à la trithérapie chez des personnes ayant un comportement observant depuis plusieurs mois.

Le concept de l'observance mis au défi

Dans la vision actuelle de la santé, le concept d'observance ne devrait plus être associé uniquement à un acte de soumission et d'obéissance, mais plutôt

comme un libre choix dans les processus de décision et de prise en charge. En fait, selon Tarquinio et Tarquinio (2007), l'observance doit se définir comme un espace de confrontation entre les exigences médicales (prescription de médicaments, prise et durée, ainsi que les habitudes de vie associées) et les ressources que le sujet pourra et voudra développer et mobiliser pour s'adapter à sa situation de malade. Cette vision de la santé s'inscrit dans une approche d'*empowerment* qui prend en considération la perspective de la personne qui vit ce problème de santé. L'*empowerment* repose sur le fait que les personnes, particulièrement les plus vulnérables, ne sont pas entièrement libres dans leurs choix de santé et que ces choix peuvent être restreints par leurs conditions sociales et environnementales (Tarquinio & Tarquinio, 2007). Il semble prioritaire dans ce contexte de considérer la personne comme un acteur de sa vie et d'intervenir pour renforcer son potentiel.

La tendance actuelle privilégie d'ailleurs le terme *adhésion à compliance* ou *observance* pour bien mettre en valeur la notion de libre choix (Ramirez-Garcia, Coté & Godin, 2006). Cette vision s'inscrit dans un nouveau paradigme de soins où patients et professionnels de la santé sont vus comme des collaborateurs pour établir le plan de traitement. La perspective du patient, du moins dans les discours, est prise en compte dans les décisions thérapeutiques, notamment celle de débiter ou non la thérapie médicamenteuse (Noring, Dubler, Birkhead & Agins, 2001). C'est cette vision de l'adhésion qui sous-tend cette étude. Quant à la *readiness*, nous retenons la définition d'Enriquez (2002) : « La conscience de la part d'une personne, qui, en toute liberté, a considéré et déterminé qu'un changement de comportement particulier (comme le fait de prendre sa médication antirétrovirale) lui sera bénéfique » (traduction libre, p. 2).

Méthode

Un devis qualitatif exploratoire de type constructiviste est privilégié dans cette recherche afin de comprendre le processus de se sentir prêt en tant qu'expérience humaine (Sylvain, 2008). Le devis qualitatif de Guba et Lincoln (1989) apparaît approprié et pertinent pour des projets de recherche qui s'intéressent à la perspective de différents acteurs dans une situation donnée. Il est donc retenu notamment, parce qu'il propose un processus de collecte de données pouvant rapprocher les chercheurs et les cliniciens en reconnaissant la diversité des points de vue et la complexité des interactions entre les divers partenaires impliqués. La participation et la collaboration sont centrales dans ce type de devis (Visentin, Koch & Kralik, 2006). Si on assume l'existence d'une diversité de points de vue et de compétences, la compréhension et la réunion de ces différentes perspectives, dans un même projet de recherche, permettent le

développement d'une conceptualisation qui serait plus signifiante et applicable pour chacun des partenaires (Sylvain, 2008). Bien qu'il soit de plus en plus évident que l'*empowerment* constitue un ancrage qui guide notre parcours de chercheurs, à la fois dans nos choix méthodologiques et conceptuels, la signification de l'expérience des participants à cette recherche est explorée sans modèle théorique préalable. Cette méthode consiste à laisser émerger les significations des données issues de l'expérience de la personne plutôt que de déterminer des catégories préalables et les imposer comme cadre d'analyse (Lamarre, 2004).

La démarche méthodologique retenue est celle proposée par Guba et Lincoln (1989) et comprend douze étapes distinctes : 1) établir un contrat avec le milieu de recherche; 2) organiser la conduite de la recherche; 3) identifier les différents groupes de participants; 4) développer les constructions avec chaque groupe concerné; 5) vérifier et élargir les constructions conjointes; 6) clarifier ce qui est résolu; 7) établir une priorité des thèmes problématiques; 8) poursuivre le raffinement; 9) préparer le forum de négociation, s'il n'y a pas eu de consensus; 10) réaliser le forum de négociation; 11) rédiger le rapport; 12) reprendre le processus pour enrichir les constructions par de nouveaux éléments. Depuis le début de nos travaux de recherche avec ce devis, nous avons regroupé ces 12 étapes en trois phases : la mise en place de la recherche, l'exploration dirigée et la construction collective (Sylvain, 2008).

Mise en place

La recherche s'est déroulée à Paris, compte tenu de la source française du financement. Le choix des milieux de recherche s'est fait par appel à participer au projet. L'implantation de la recherche s'est effectuée auprès de deux services d'infectiologie appartenant au groupe des hôpitaux de Paris (AP-HP) intéressés par le projet après que les chefs de service aient accepté que cette recherche se déroule dans leurs murs. Durant la mise en place, nous avons constitué une équipe de recherche composée de chercheurs et de cliniciens issus de différentes disciplines (médecine, sciences infirmières, sociologie de la santé, linguistique) et connaissant bien le milieu et la problématique de santé. Sur chaque site concerné par la recherche, une infirmière faisant partie de l'équipe de recherche était en charge du recrutement des patients et de professionnels. À ce titre, elle proposait aux patients, pouvant être inclus dans l'étude, de participer à un entretien d'une durée de 45 minutes lors de leur passage à l'hôpital de jour. La mise en place de la recherche a compris une période de formation, aux membres de l'équipe, à la recherche qualitative, précisément à l'entretien de recherche et à l'analyse des données. En tout, quatre rencontres préalables ont été instaurées pour la familiarisation avec la

recherche qualitative. C'est avec l'équipe que nous avons développé les outils de recherche répondant à la réalité des patients et des professionnels ciblés, notamment les guides d'entretien et les plans d'analyse des données. Deux personnes de l'équipe de recherche, ayant les compétences requises et de l'expérience en entretien thérapeutique, ont conduit les entretiens auprès des patients retenus pour l'étude (chacun sur un site bien précis). Des pratiques et des mises en situation ont été effectuées afin de vérifier la compréhension de la grille d'entretien mais aussi les capacités des interviewers à conduire les entretiens et à utiliser le matériel d'enregistrement. Des réajustements mineurs ont été effectués. Comme il y a encore très peu de projets de recherche en sciences infirmières subventionnés en France, cette équipe est devenue un exemple d'ouverture et de participation à la recherche pour les infirmières (Sylvain, Delmas, Bourion, Rioux, Azar, Jovanovic, Launay, Boudier & Jacquemin, 2007).

Recrutement

Le recrutement des participants pour cette recherche s'est effectué auprès de la clientèle des deux hôpitaux de la région parisienne. Les 27 participants sont issus du groupe de patients (n=18) et du groupe de professionnels (n=9). L'échantillonnage intentionnel a permis d'obtenir une bonne variation des points de vue sur le processus de *readiness*. Il a donc été possible d'explorer le point de vue de patients adhérents, non adhérents et débutant le traitement et de professionnels médecins, infirmières, cadre de santé et psychologues.

Les participants du groupe des patients ont été recrutés à partir des patients fréquentant la clinique externe du service d'inféctiologie des hôpitaux identifiés en tant que milieu de recherche. L'objectivation de l'adhérence a été faite par deux mesures distinctes : l'examen de la charge virale, qui doit être nulle ou inférieure à cinquante copies/ml, et un questionnaire validé d'auto-évaluation de l'observance à la médication antirétrovirale, dont le calcul des réponses du patient doit atteindre un score d'au moins 95 % de prise quotidienne du traitement prescrit (Godin, Gagné & Naccache, 2003). Un patient est dit adhérent s'il remplit ces deux critères. Lors d'une rencontre médicale, l'infirmière clinicienne, après avoir vérifié son éligibilité, demandait au patient s'il acceptait de participer à une entrevue individuelle dans le cadre d'un projet de recherche. Les personnes retenues avaient une compétence minimale à communiquer en français, qui était vérifié en posant quelques questions préliminaires. De plus, elles ne devaient pas être en période de dépression sévère ni d'exacerbation des symptômes (symptômes évalués par l'infirmière clinicienne qui assume le suivi du patient). Ces critères nous paraissent nécessaires notamment pour que les répondants puissent rendre

compte de leur cheminement d'une façon claire et compréhensible (Guba & Lincoln, 1989).

Les participants du groupe non adhérent (patients qui ne remplissent pas un des critères retenus pour l'adhérence) ont été recrutés sur les mêmes sites que le groupe des adhérents. Les patients devaient avoir une charge virale supérieure à 50 copies/ml et reconnu comme non adhérents par l'équipe médicale. Il est à noter que ce groupe de patients a été ajouté en cours de recherche pour avoir un point de vue complémentaire, par cas contraire, pour mieux comprendre le processus de *readiness*.

Les participants débutant le traitement devaient être dans le processus de bénéficier d'un traitement dans une période de un à trois mois. Le recrutement se faisait par le biais des professionnels de la santé, lors d'une visite médicale. Il a été entendu, avec les collaborateurs cliniques, de ne pas retenir les patients à qui l'annonce de l'infection du VIH est faite de façon concomitante avec le début de la prise de traitements antirétroviraux puisque la principale préoccupation du patient à ce moment-là est l'acceptation de sa séropositivité.

Les participants du groupe des professionnels ont été recrutés sur les mêmes sites que les autres groupes. Il s'agit de professionnels de la santé en contacts directs et répétés avec cette clientèle, depuis au moins deux ans, comme les médecins, les cadres infirmiers et les infirmières ainsi que les psychologues. Ces années d'expérience sont considérées comme un minimum pour rendre compte d'une expertise professionnelle soutenue par la richesse d'expériences cliniques variées (Benner, 1984; Schön, 1983).

Un certificat d'éthique (CER-38-95) a été émis par le comité d'éthique à la recherche de l'université de la première auteure. Les consentements écrits ont été obtenus de tous les participants suite à l'explication de la recherche, le but poursuivi et les droits des participants. Aucun d'entre eux ne s'est retiré de l'étude.

Exploration dirigée

Les données ont été recueillies par des entretiens individuels semi-structurés. L'entretien demeure un des moyens privilégiés pour comprendre l'expérience humaine dans toute sa profondeur et sa complexité (Kvale, 1996). Le processus de collecte de données s'est répété jusqu'à l'atteinte de certains critères : les informations deviennent redondantes, donc atteignent une saturation, le consensus est atteint ou il y a des différences irréconciliables, ce qui produit une union des constructions plutôt qu'une construction consensuelle (Guba & Lincoln, 1989). La difficulté de recrutement de candidats dans certains groupes, notamment pour les personnes débutant le traitement, a également été un facteur d'arrêt de collecte de données. L'ensemble des entretiens se sont

effectués sur une période de neuf mois en 2005-2006 et ont duré en moyenne 45 minutes. En soutien aux entretiens, nous avons développé et validé des guides d'entrevues pour chaque groupe de participants. Dans ces guides, trois volets majeurs de questions ont été retenues. L'histoire de la personne en lien avec son adhésion thérapeutique « Expliquez-moi le traitement que vous suivez actuellement pour votre maladie », le phénomène de la *readiness* tel qu'il a été expérimenté (patients) « Vous souvenez-vous quand et comment vous avez senti que vous étiez prêt(e) à prendre la décision de suivre fidèlement votre traitement? » ou observé (professionnels) et l'utilisation de l'anecdote ou de l'histoire pour aller plus en profondeur dans l'expérience vécue « D'après votre expérience, qu'est-ce qui vous a aidé à maintenir cette disposition à suivre votre traitement dans le temps? ». Outre la première entrevue, des questions de validation sont ajoutées en introduisant, de façon anonyme, les résultats des autres participants et les thèmes issus de l'analyse en cours, tel que proposé par Guba et Lincoln (1989). Au fur et à mesure des entrevues, des questions plus précises ou plus directives se sont ajoutées pour raffiner la construction. Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et ont été transcrites par des étudiants engagés pour cette tâche. Un contrôle ultime de l'exactitude du verbatim a été effectué par une des chercheuses de l'équipe de recherche, en vérifiant l'adéquation entre les bandes et la retranscription pour chaque entretien. Ceci a permis de s'approprier le contenu et de débiter le processus d'analyse.

L'analyse qualitative est un processus cyclique et une activité de réflexion. Notre analyse se base sur certains principes directeurs : 1) le processus analytique doit être détaillé et complet, mais non rigide puisque l'analyse est un processus flexible sans règles sur la meilleure façon de l'effectuer; 2) les données sont segmentées et divisées en unités de sens, mais la connexion au tout doit être en tout temps maintenue (ce qui rend bien l'idée de la dialectique du global et des parties dans une méthodologie herméneutique); 3) les données sont organisées en fonction d'un système dérivé des données elles-mêmes. L'analyse est donc globalement une activité inductive, guidée par les données (Tesch, 1990). L'analyse qualitative des données, de façon générale, permet de recueillir de nombreuses données issues de la multiplicité des phénomènes observés, de les catégoriser, les ordonner pour déboucher sur une schématisation théorisante ou une catégorie conceptualisante qui rend compte du fonctionnement des phénomènes et d'augmenter ainsi leur compréhension (Mucchielli, 1997; Paillé & Mucchielli, 2008).

Dans ce sens, la méthode proposée par Guba et Lincoln (1989) contient deux grandes étapes : décortiquer le texte en unité d'information (*unitizing*)

pour ensuite catégoriser (*categorizing*) (Lincoln & Guba, 1985). Pour ces opérations, nous avons utilisé le logiciel de soutien à l'analyse qualitative *QSR NVivo*®. Dans la première étape, le texte est décortiqué par unité d'information (la plus petite pièce d'information qui se tient par elle-même et qui a une valeur heuristique, selon Lincoln et Guba). Chaque unité est ensuite codifiée. Par la suite, des catégories sont créées en compilant ensemble les unités qui se ressemblent. Des catégories peuvent également se regrouper ensemble dans un thème unificateur.

Construction collective

Afin d'assurer la rigueur du processus d'analyse, nous avons travaillé en collaboration avec les membres chercheurs et cliniciens de notre équipe de recherche. Pour les trois premières entrevues, chaque membre a fait individuellement le travail de synthèse puis de codification et de catégorisation à partir de la transcription du verbatim pour, par la suite, faire une mise en commun des codes et des catégories (Guba & Lincoln, 1989). Ces rencontres d'équipe ont permis d'établir un consensus afin de s'assurer de la vraisemblance du rapport entre les données issues de l'interprétation et les récits des répondants (Van der Maren, 1996).

Résultats

Le profil des participants

Au total, 27 personnes, des patients et des professionnels, ont accepté de participer à cette étude (voir Tableau 1). Les patients sont majoritairement des hommes (88%) et les professionnels, des femmes (66%). L'âge moyen des patients est de 43 ans (30 à 59 ans). Les patients sont sous traitement en moyenne depuis 12 ans. Les professionnels étaient constitués de médecins, d'infirmières et de psychologues. Ils ont en moyenne 14 ans (5 à 25 ans) d'expérience de travail auprès de patients vivant avec le VIH.

La contribution de chaque groupe de participants

Avant de présenter la construction partagée issue du consensus de tous les partenaires, une description de la contribution de chaque groupe est présentée. Voici les thèmes communs pour chacun des groupes qui se dégagent des entretiens.

Le groupe de personnes adhérentes

Ce groupe de participants, composé de dix personnes, a constitué le noyau qui représentait l'expression de la perspective des patients. Les participants forment à la fois un groupe homogène, c'est-à-dire partageant certaines caractéristiques communes, tout en présentant assez de diversification pour générer une richesse de l'information. Ils sont huit hommes et deux femmes,

Tableau 1
Caractéristiques des participants (N=27)

Groupes	N	Moyenne d'années (écart)
Patients	18	
Adhérents	10	
Homme / femme	8 / 2	
Âge		49
Durée de traitement		12 (2-19)
Non adhérents	5	
Homme / femme	5/0	
Âge		39
Durée de traitement		13 (12-15)
Débutants	3	
Homme / femme	3/0	
Âge		42
Diagnostic depuis		2 (1-3)
Professionnels	9	
Médecin	3 / 0	
Infirmière	0 / 5	
Psychologue	0 / 1	
Expérience avec VIH		14 (5-25)

ont en moyenne 49 ans (42-71 ans), sept d'entre eux occupent une fonction de cadre et ont une formation universitaire. Ils sont pour la plupart célibataires, certains sont mariés ou en union libre (pacs). Ils évaluent leur état de santé à 7 sur 10 avec une variation de 4 à 10 sur 10. Le diagnostic de séropositivité a été posé depuis une quinzaine d'années en moyenne; les premiers l'ont reçu en 1987, les derniers en 2004.

Les entretiens individuels semi-structurés avec ce groupe et l'atteinte d'un consensus ont permis de clarifier la compréhension de la *readiness*, à partir du début du traitement et de mettre en relief la variation de la *readiness* en cours de traitement. Dans le groupe des adhérents, il semble exister des

variations dans la prise de décision. En effet, lors de l'initiation du traitement, les participants du groupe adhérent rapportent le même phénomène que les personnes en début de traitement, sans trop réfléchir, car pour eux « c'était une question de vie ou de mort » (adh1). Par contre, au cours de la trajectoire de la maladie, des réévaluations peuvent être faites donnant lieu à des variations à la prise de décision dans le temps :

(...) il y a 24 cachets à prendre par jour, au début ça va bien mais y'a des fois euh ras le bol hein ...mais on se dit si on veut s'en sortir il faut le prendre hein parce que sans ça on va on va couler hein. Si on veut un résultat il faut se battre suffit pas de se laisser aller (adh8).

On peut donc voir se dessiner un processus de *readiness* qui fluctue selon le temps et les événements et non pas seulement au début du traitement. Cependant, dans chacune de leur histoire, et à travers les difficultés qu'ils racontent, la notion de survie est attachée étroitement à leur choix d'observer le traitement prescrit.

Pour toutes les personnes de ce groupe, se sentir prêt, c'est aussi avoir l'information nécessaire pour prendre une décision éclairée. Plusieurs indiquent avoir fait beaucoup de recherche d'informations auprès de diverses sources afin de ne pas se lancer dans le traitement sans connaître la médication et les effets secondaires. Pour ce, la relation avec le professionnel est capitale dans la prise et le maintien de la décision de poursuivre le traitement. « je pense que ce qui joue beaucoup c'est la confiance aussi que l'on a vis à vis du personnel médical » (adh7). L'enseignement reçu et le suivi sont très importants, mais également la qualité de la relation se traduisant notamment par le respect et l'écoute de la part des professionnels. Le soutien de l'entourage fait également partie des thèmes communs de chaque membre de ce groupe. Parfois les deux personnes dans le couple sont atteintes « je vis avec quelqu'un et il est malade aussi (...) donc quand ça va pas bien on se tient le moral » (adh3). Pour la plupart, la maladie est connue de leurs proches. Ils ne sont pas dans le secret et l'isolement. Cependant, l'inverse a aussi été mentionné : « il n'y a pas beaucoup de gens qui le savent... je ne veux en aucun cas qu'ils le sachent, ça aussi ça m'aide » (adh4).

Tous les entretiens de ce groupe laissent voir leur participation active dans leur maladie et leur traitement, ce sont majoritairement des personnes engagés professionnellement et socialement, souvent dans la cause du sida. Il ressort une volonté de prise en charge de leur santé en tant qu'acteur « en fin de compte là il faut se ressaisir, faut avoir le caractère et la personnalité pour rebondir quoi » (adh2). D'autant plus lorsqu'il y a des résultats positifs ce qui

les incitent à continuer le traitement « tant que les résultats seront bons et pour l'instant les résultats sont bons... si j'arrête euh je risque d'avoir mon mal qui empire et donc j'ai pas intérêt à arrêter » (adh1). Ce groupe de participants a permis de mettre en lumière que la *readiness* ne peut être définie de façon linéaire, c'est à dire comme un précurseur de l'adhérence dans le temps, mais qu'elle en constitue un facteur essentiel qui contribue à débiter, poursuivre ou reprendre l'adhésion thérapeutique.

Le groupe de non adhérents

Le groupe de cinq personnes identifiées comme non adhérentes a été ajouté en cours de recherche en voulant rechercher des cas contraires. Cet ajout visait à mieux comprendre le processus de décision d'être adhérent à plus long terme et à examiner les points communs et les différences avec les autres groupes. Les personnes recrutées étaient toutes des hommes.

Ils ont reçu en moyenne leur diagnostic depuis 14,4 ans (entre 11 et 20 ans) et sont sous traitement depuis 13 ans (12-15 ans). Ils sont pour la plupart ouvriers, artisans, commerçants et certains sont célibataires, d'autres mariés ou vivent en union libre. Ils évaluent leur état de santé global en moyenne à 7,4 sur 10, allant de 5 à 10 sur 10. Il est important de mentionner qu'aucune personne de ce groupe n'a dit à l'interviewer qu'elle n'observe pas sa thérapie. Toutes mentionnent surtout qu'elles font beaucoup d'efforts et que c'est difficile à long terme. Il y a présence d'effets secondaires chez toutes les personnes de ce groupe (nausée, neuropathie, candidose, dépression) « les cinq petites fois que j'ai dû un petit peu arrêter, un deux jours maximum peut-être trois jours, dans la mesure où vraiment j'avais de très forts maux de tête vraiment » (nonad2).

Les contraintes associées à la prise de médicaments sont ressorties également chez tous les participants de ce groupe. En fait, ce n'est pas tant la contrainte comme telle mais comment elle est vécue et la difficulté de l'incorporer au quotidien. De plus, l'isolement et le fait de garder le secret sont ressortis unanimement chez ce groupe : « Comme dans la vie en général j'arrive à me débrouiller un peu tout seul donc je suis un peu solitaire quand même au quotidien » (nonad5); « je raconte pas ça ... c'est pour ne pas leur faire du mal » (nonad1).

Bien que ces personnes éprouvent beaucoup de difficulté à suivre leur traitement, la confiance au professionnel demeure, ici aussi, un thème partagé par l'ensemble de ce groupe. Comme le dit un participant : « je prends ça pour lui faire plaisir euh pour ne pas le décevoir aussi parce que le médecin on a confiance en lui » (nonad4). Il est ressorti des entretiens de ce groupe que la lourdeur du traitement leur pesait, qu'ils n'étaient pas toujours prêts à

l'assumer, mais qu'ils conservaient une confiance importante envers leur médecin et leur traitement.

Le groupe de personnes débutant le traitement

Trois personnes, n'ayant pas encore débuté leur traitement, ont été rencontrées dans le cadre de ce projet. La troisième personne a accepté de faire une deuxième entrevue quelques mois plus tard pour valider notre compréhension de la prise de décision et de la *readiness*. Bien que ce nombre soit plutôt limité, nous pouvons tout de même repérer une certaine redondance dans l'information obtenue. Pour ce groupe de participants, la seule chose importante à ce moment était de débiter le traitement. Il faut dire que les entretiens auprès de ce groupe ont été les plus difficiles à conduire. Ils auraient pu durer que dix minutes n'eut été de l'intervieweur qui tentait continuellement de reformuler les questions pour s'assurer d'une bonne compréhension. En effet, chez les débutants rencontrés, la prise de décision n'exigeait pas un long moment de réflexion : « c'est pas la peine de perdre son temps à penser ... il faut un point c'est tout... y'a pas de cheminement de réflexion » (deb1); « le jour où on me le dira, je le ferai » (deb2).

Toutes les personnes ont mentionné qu'elles se trouvaient chanceuses d'être soignées et mettaient beaucoup d'espoir dans leur traitement. Espoir parfois qui allait très loin « pour moi c'est de guérir vraiment totalement de cette maladie avec les médicaments » (deb3). Le point majeur qui les aide à être prêt à débiter leur traitement, concerne la confiance qu'ils ont dans le traitement mais aussi face au médecin et à l'équipe médicale « quand quelqu'un me donne un conseil si ça vient d'une personne comme un médecin ou un professionnel, je le suis » (deb2). Ils ont mis en évidence leur propre processus de préparation, comme la recherche d'information par la lecture, les associations et les sites Internet. Certains se créent des mises en situation comme simulation « moi, je fais comme si j'étais déjà obligé de prendre les médicaments » (deb3).

Pour tous les membres de ce groupe, se sentir prêt à débiter le traitement est quelque chose de personnel, ressenti de l'intérieur et qui ne nécessite pas beaucoup de réflexion. Néanmoins, deux points ressortent comme majeurs par tous. Le premier est qu'il faut se préparer en ayant les connaissances adéquates et, le deuxième, que la confiance envers le médecin est fondamentale. Ils savent que ce n'est pas une thérapie facile. Ils en connaissent les effets secondaires mais ne les ont jamais vécus.

Le groupe de professionnels

Les entrevues avec les membres du groupe des professionnels ont permis d'avoir une perspective complémentaire sur le sujet. Bien que provenant de

différentes disciplines, ce groupe de neuf personnes travaillait avec une même clientèle et partageait une vision commune de la *readiness*. D'ailleurs ils ont mentionné l'importance de travailler en équipe multidisciplinaire et en reconnaissent les bénéfices « cet esprit d'équipe si vous voulez sur la prise en charge ambulatoire à mon avis est très très importante oui » (prof9). Tous les participants ont mentionné l'importance de la relation de confiance avec le professionnel pour favoriser et maintenir la prise de décision à devenir adhérent « on s'attend à ce qu'ils aient confiance dans leur médecin / ce qui est une règle de base dans la relation médecin malade » (prof8).

Selon le point de vue de la majorité du groupe des professionnels, il y a un profil de personne active qui se dégage des gens qui sont disposés à se prendre en main face à la thérapie. La personne est prête à prendre son traitement lorsqu'elle s'y intéresse, selon les professionnels

(...) à partir du moment où elle s'intéresse à son traitement qu'on lui a expliqué qu'elle pose des questions ou qu'elle a bien intégré le traitement, comment ça marche éventuellement, les effets secondaires moi je pense que ça doit être un fil qui fait dire que la personne va euh prendre son traitement (prof3).

En fait, le groupe des professionnels va dans le même sens que le groupe des adhérents. De plus, de la part du professionnel, il apparaît qu'une préparation du patient semble nécessaire pour lui permettre de bien suivre son traitement. « C'est un patient qu'on a préparé... plutôt que de balancer un traitement sans préparation psychologique » (prof1). Le réseau de soutien de la personne est également un thème ressorti par la plupart des participants de ce groupe comme un facteur majeur à la poursuite du traitement. A contrario le secret et l'isolement représentent un frein important.

À l'instar de certains patients adhérents, les professionnels considèrent que le processus d'adhérence varie au cours du temps « ce serait une grosse bêtise de considérer que c'est acquis une fois pour toute... tout le monde a besoin d'un peu de motivation permanente pour ça » (prof1) et que le fait d'être prêt ne se passe pas seulement avant de commencer le traitement mais tout au long de celui-ci.

La construction partagée

Comme il est possible de le constater, certains thèmes communs croisent la perspective des différents groupes rencontrés. Les résultats de cette recherche laissent voir une convergence vers un thème majeur qu'est la confiance. Les synthèses d'entrevues, les nombreuses lectures et les discussions en équipe de recherche ont permis d'identifier que la confiance représente le pilier central à la *readiness* qui a été décrite dans cette étude comme se sentir prêt et avoir une

disposition à se prendre en main. Cette confiance se décline de diverses façons. La disposition à se prendre en main est tributaire de la confiance en soi et de sa capacité d'être acteur de sa santé, de la confiance envers les proches et du réseau de soutien qui l'appuie, de la confiance envers le traitement que la personne doit suivre rigoureusement et de la confiance envers le médecin et l'équipe des professionnels de la santé (voir Figure 1).

De plus, cette confiance envers soi, les autres et le traitement variera en fonction des connaissances de la situation, du contexte socioculturel de la personne, de son état de santé et de sa vision face au VIH. Tous ces thèmes ne sont pas fixés dans le temps. Au contraire, ils représentent une image en mouvance à travers le temps et les événements de la vie. D'ailleurs les mêmes événements significatifs, ont été identifiés par les participants parfois de leviers, parfois d'obstacles au fait d'être disposé à l'adhésion thérapeutique. Des événements, comme la perte d'amis, un état de santé qui se détériore et une hospitalisation peuvent modifier la disposition de la personne à suivre son traitement médical, de façon positive ou négative. Il en est de même pour la divulgation de son état de santé à son entourage.

Discussion

Les résultats de la recherche ont mis en évidence que le sentiment d'être prêt face à l'adhésion thérapeutique pour le VIH (la *readiness*) se traduit par une disposition à se prendre en main étroitement associée à la confiance, mais plus spécifiquement à la confiance en soi et sa capacité d'être acteur de sa santé, envers son réseau de soutien, envers l'efficacité du traitement et envers les professionnels de la santé. Cette confiance est influencée par l'état de santé et de maladie ainsi que par le contexte de vie socioculturelle de la personne. La *readiness* est tellement présente pour ceux qui sont en début de traitement qu'il a été difficile d'en saisir les caractéristiques et le processus. La personne est prête, un point c'est tout. Ici c'est une question de vie ou de mort. Par contre, cette disposition n'est pas un phénomène acquis pour toujours. Elle varie à travers le temps et la trajectoire de la maladie.

Dans un contexte de chronicité, plus de 200 variables ont déjà été étudiées en relation avec le fait de prendre sa médication selon la prescription médicale (Tarquinio & Tarquinio, 2007). Comme le signalent ces auteurs, il n'est pas possible de démontrer qu'une seule variable, ou la combinaison de plusieurs, peut mettre en valeur le facteur qui fait qu'un patient adhère ou non à un traitement. Cependant, cette revue des écrits met en évidence trois déterminants les plus documentés et les plus consistants dans l'étude de l'adhésion thérapeutique : « les caractéristiques du patient, les facteurs qui

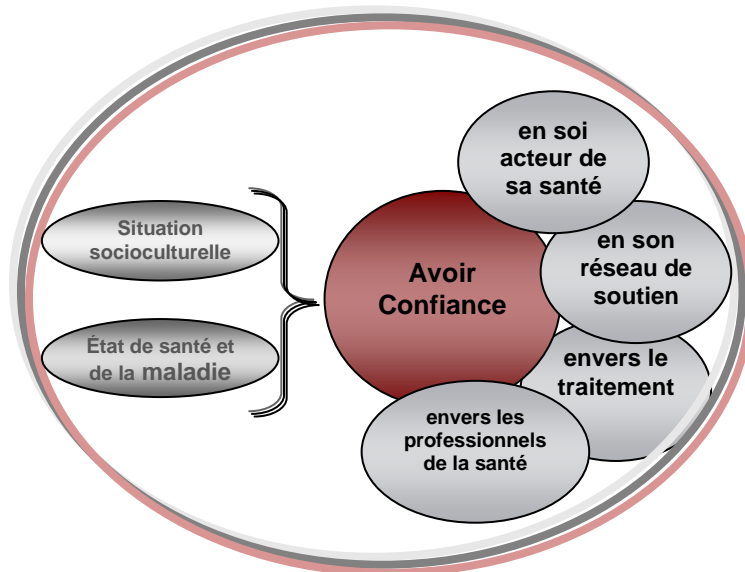


Figure 1 : Disposition à se prendre en main (*readiness*)

entretiennent un lien avec le niveau de compréhension des malades par rapport à leur situation et enfin, la qualité du lien psychoaffectif existant entre un soignant et un malade ». Les résultats de notre recherche, explorant la compréhension de la *readiness* à l'adhésion thérapeutique, rejoignent ces caractéristiques.

Il est intéressant de constater également que les résultats de l'étude vont dans la même direction que ceux présentés par Enriquez et ses collaborateurs sur les éléments déclencheurs de la *readiness* (Enriquez, et al., 2004). Après avoir vécu un événement marquant comme la progression de la maladie, le décès d'un ami ou la naissance d'un membre de la famille, il se produit une évaluation du style de vie et puis un changement de comportement, défini comme la *readiness*, et décrit en cinq étapes : changer d'attitude face à la prise de médication, trouver le bon professionnel de la santé pour être bien soigné, créer un bon réseau de soutien, prendre le contrôle de sa vie et se découvrir des buts dans la vie (Nordqvist, Sodergard, Tully, Sonnerborg & Lindblad, 2006).

Le lien de confiance envers le médecin et l'équipe de professionnels est sans doute le thème qui a ressorti avec le plus de force des résultats de cette recherche. D'une façon particulière, la relation avec les professionnels de la santé semble être un élément ressorti dans plusieurs résultats de recherche

(Bonmarchand, 2005; Morgenstern, Grimes, & Grimes, 2002; Sullivan, Stein, Savetsky, & Samet, 2000). Lors de l'initiation de la trithérapie, les patients soulignent que la personne ressource extérieure la plus importante est à 80 % celle du médecin, suivi à 39 % par la famille et à 26,5 % par les infirmières (Sullivan, et al., 2000). Dans une revue des écrits faite sur la *readiness* en lien avec le début du traitement antirétroviral (Nordqvist, Sodergard, Tully, Sonnerborg, & Lindblad, 2006), il ressort que la peur des effets secondaires du traitement, le choc d'apprendre le diagnostic et le manque de confiance envers le médecin et l'équipe médicale sont les trois plus grands obstacles à dépasser pour atteindre la *readiness*. Le peu de participants de notre étude associés au groupe de débutants n'a pas permis de faire ressortir cette peur des effets secondaires. Il est possible toutefois que la confiance envers l'équipe, très fortement ressortie, ait permis, par une information pertinente, de dépasser cette peur. Les résultats de notre recherche ont permis de mettre en évidence l'importance du volet relationnel qui doit aller au-delà d'une vision de conformité pour générer la confiance nécessaire à l'adhésion au traitement complexe qu'est la trithérapie. Comme le souligne Bizouarn (2008), la confiance doit être au cœur de la relation médecin-malade. Il en est de même avec la qualité de la relation patient-infirmière qui est reconnue comme un des principaux facteurs de la satisfaction des patients et un moteur dans le choix d'adopter des comportements de santé positifs à long terme (Molassiotis, Morris, & Trueman, 2007). Ceci devient fort à propos dans le cas de la chronicisation d'une maladie, comme le VIH/sida, notamment avec les consultations d'observance, faite par les infirmières, qui prennent un envol important actuellement en France (Valentini, 2005). D'ailleurs, à l'instar de nos résultats, les connaissances sur la maladie, le traitement et la vie quotidienne avec le VIH, ainsi que le soutien de l'entourage sont des variables déterminantes et bien documentées dans le cadre d'études d'interventions sur l'adhésion thérapeutique (Bonmarchand, 2005; Davies, Koenig, Stratford, Palmore, Bush, Golde, Malatino, Todd-Turner & Ellerbrock, 2006).

Contrairement à nos attentes ou nos préconceptions, les résultats nous ont fait comprendre la fluctuation de la *readiness* à travers le temps et en regard de son moment d'apparition. Ce processus n'est pas linéaire, il n'est pas apparu comme une condition préalable au début du traitement, mais comme un processus qui varie et se redéfinit tout au long de la trajectoire de la maladie. En fait, les quelques patients rencontrés en début de traitement ont tous ressortis l'absence de temps de réflexion à cause du sentiment d'urgence d'agir. La *readiness* ne se réduit pas seulement à la capacité du patient à être prêt à débiter un traitement mais plus à un engagement important qui se redéfinit

continuellement tout au long du traitement. Il apparaît davantage comme un processus plutôt qu'un état.

Finalement, l'engagement de la personne dans sa prise de traitement semble être un facteur essentiel dans le déclenchement de la *readiness*. Cet engagement fut à la fois souligné par les patients adhérents, non adhérents et les professionnels. Plusieurs études corroborent ces résultats, notamment une étude, en lien avec cette notion de contrôle, qui a examiné les relations entre la personnalité hardie dans un contexte d'adhérence (Maddi & Kobasa, 1991). Il s'avère effectivement que plus la personne s'engage et a du contrôle sur les événements auquel elle est confrontée, plus elle reconnaît avoir un haut niveau de qualité de vie tout en adoptant des comportements de santé (Farber, Schwartz, Schaper, Moonen, & McDanie, 2000).

D'autres recherches ont souligné ce phénomène par l'intermédiaire de l'*empowerment* qui va au-delà de traits de personnalité et qui prend en compte le contexte psychosocial et culturel dans lequel s'inscrit la personne vivant avec le VIH (Crossley, 1998; Marin, 2003; Riley Eddins, Durgans, & Perkins, 1998). La notion d'*empowerment* se traduit notamment dans l'accès à l'information identifié comme facteur important par les participants de cette recherche. L'*empowerment* représente cette vision de l'adhésion thérapeutique qui implique la participation active des personnes vivant avec le VIH dans le régime thérapeutique et le contrôle de leur choix de santé.

Nous avons identifié, en début de texte que notre définition de l'adhésion thérapeutique s'inscrit davantage dans une vision d'*empowerment* que de soumission à l'avis médical (Anderson & Funnell, 2005). Cependant, il importe de souligner que certains participants, notamment les quelques patients rencontrés en début de traitement, et d'autres parmi les adhérents et non adhérents, se situaient davantage dans une vision d'obéissance à l'autorité médicale que d'auto-détermination face à la thérapie. Ces résultats ont surpris et ébranlé nos convictions et nous ont permis de réfléchir en équipe de recherche sur la notion d'*empowerment* et de réaliser que les personnes qui souffrent, particulièrement avec le VIH, ne veulent pas toujours, en priorité, faire entendre leur voix dans le système ou rechercher l'égalité dans une relation thérapeutique. Avant tout, elles aspirent à être reconnues comme des êtres humains qui sont accablés par leur situation et désirent l'expertise et les compétences de professionnels pour les guider vers le chemin de la santé. Ces réflexions s'appuient notamment sur les travaux d'Aujoulat, Marcolongo, Bonadiman et Deccache (2008) sur les maladies chroniques et l'*empowerment*. Ces auteurs discutent du risque de généraliser la représentation des malades comme l'autorité de leur propre maladie et d'articuler un modèle de partenariat

dans les relations avec les professionnels de la santé comme un nouvel idéal. Cette tendance ignore les besoins continus de plusieurs personnes avec une maladie chronique qui recherchent et espèrent de l'aide des experts dans le contrôle de la gestion de la maladie. Ils concluent d'ailleurs que l'*empowerment* ne peut être prédéfini par les professionnels de la santé ou restreint à des résultats comme l'adhésion thérapeutique mais doit être discuté avec chaque patient selon sa situation particulière et ses priorités (Anderson & Funnell, 2000; Aujoulat et al., 2008).

Conclusion

L'originalité de cette recherche est d'avoir réuni dans un même projet le point de vue des professionnels et des patients. Le recours à la validation ajoutée à chaque nouvelle entrevue a permis d'obtenir une construction consensuelle qui prend en compte la perspective de divers acteurs pour proposer l'importance de la confiance comme moteur du sentiment d'être prêt à adhérer aux traitements et à prendre en charge sa santé. Certains facteurs comme la relation avec le professionnel, le soutien social, la capacité de contrôle sur les événements ont été mis à jour comme facteurs importants dans le processus de la *readiness*. Il serait intéressant de poursuivre les investigations dans de futures recherches afin d'apporter un autre éclairage et de proposer ensuite des interventions de soins adaptés.

Quant à la principale limite de cette étude, dans le cadre d'un devis qualitatif, il faut mentionner que les patients participants étaient dans une structure hospitalière, ce qui leur fournit un cadre professionnel et une forme de soutien supplémentaire dans leur trajectoire. Nous avons privilégié ce choix pour faciliter le recrutement de personnes parfois difficiles à rejoindre dans la collectivité, voulant conserver leur anonymat. Par conséquent, les participants de cette recherche sont sans doute moins isolés que plusieurs personnes dans la communauté (Ware, Wyatt, & Tugenberg, 2006). Dans une recherche qualitative, la généralisation des résultats n'est pas recherchée (Denzin & Lincoln, 2003) mais se centre sur l'expérience humaine en reconnaissant la possibilité que cette expérience puisse aussi être partagée (Little, 1999). Les résultats présentés pourraient se transposer à d'autres populations vivant avec d'autres maladies chroniques, comme le diabète ou l'hypertension, nécessitant une adhésion thérapeutique et une gestion quotidienne de la maladie pour la vie durant. Il faut cependant garder à l'esprit que la *readiness* peut être influencée par la présence d'un certain nombre de facteurs, notamment la confiance, mais elle demeure une décision personnelle et non définitive. Nous ne pourrions que créer des facteurs favorisant son déclenchement, qu'ils soient d'ordre psychologique, social ou politique.

Note

¹ Cette recherche a été possible grâce à une subvention de l'ANRS (Agence nationale de recherche sur le sida), France. Nous souhaitons également souligner la grande contribution des membres de notre équipe de recherche « Projet ALLIANCE ». Finalement nos remerciements les plus sincères vont aux patients et aux professionnels qui, en donnant de leur temps avec générosité, nous ont permis d'explorer et de mieux comprendre la *readiness* dans le traitement du VIH/sida.

Références

- Anderson, R.M., & Funnell, M.M. (2000). Compliance and adherence are dysfunctional concepts in diabetes care. *Diabetes Educator*, 26, 597-604.
- Anderson, R.M., & Funnell, M.M. (2005). Patient empowerment : reflections on the challenge of fostering the adoption of a new paradigm. *Patient Education and Counseling*, 57(2), 153-157.
- Anglaret, X. (2008). VIH/sida dans le monde : de l'épidémiologie au traitement universel. *La revue de médecine interne*, 29(Supplément 3), S269-S273.
- Aujoulat, I., Marcolongo, R., Bonadiman, L., & Deccache, A. (2008). Reconsidering patient empowerment in chronic illness : A critique of models of self-efficacy and bodily control. *Social Science & Medicine*, 66(5), 1228-1239.
- Balfour, L., Kowal, J., Silverman, A., Tasca, G.A., Angel, J.B., Macpherson, P.A., Garber, G., Cooper, C.L., & Cameron, D.W. (2006). A randomized controlled psycho-education intervention trial : Improving psychological readiness for successful HIV medication adherence and reducing depression before initiating HAART. *AIDS Care*, 18(7), 830-838.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert : Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA : Addison-Wesley.
- Bizouarn, P. (2008). Le médecin, le malade et la confiance. *Éthique & santé*, 5(3), 165-172.
- Bonmarchand, M. (2005). Placer le patient au coeur du choix thérapeutique : le secret d'une bonne adhésion au traitement. *Médecine et maladies infectieuses*, 35(Supplément 1), S8-S10.
- Crossley, M. (1998). « Sick role » or « empowerment »? The ambiguities of life with an HIV positive diagnosis. *Sociology of Health & Illness*, 20(4), 507-531.

- Davies, G., Koenig, L.J., Stratford, D., Palmore, M., Bush, T., Golde, M., Malatino, E., Todd-Turner, M., & Ellerbrock, T.V. (2006). Overview and implementation of an intervention to prevent adherence failure among HIV-infected adults initiating antiretroviral therapy : lessons learned from Project HEART. *AIDS Care*, 18(8), 895 - 903.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2003). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative inquiry* (2^e éd.) (pp. 1-45). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Enriquez, M. (2002). *An examination of the index of readiness as a predictor of adherence and an adherence intervention in HIV+ males who repeatedly failed anti-HIV treatment regimens (Immune deficiency)*. Thèse de doctorat inédite, University of Missouri, Kansas City.
- Enriquez, M., Lackey, N.R., O'Connor, M.C., & McKinsey, D.S. (2004). Successful adherence after multiple HIV treatment failures. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4), 438-446.
- Farber, E., Schwartz, J., Schaper, P., Moonen, D., & McDanie, L.J. (2000). Resilience factors associated with adaptation to HIV disease. *Psychosomatics*, 41, 140-146.
- Godin, G., Gagné, C., & Naccache, H. (2003). Validation of a self-reported questionnaire assessing adherence to antiretroviral medication. *AIDS Patient Care & STDs*, 17(7), 325-332.
- Golin, C.E., Liu, H., Hays, R.D., Miller, L.G., Beck, C.K., Ickovics, J., Kaplan, A.H., & Wenger, N.S. (2002). A prospective study of predictors of adherence to combination antiretroviral medication. *Journal of General Internal Medicine*, 17(10), 756-765.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
- Kvale, S. (1996). *InterViews : An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lamarre, A.M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lancet. (2008). Life expectancy of individuals on combination antiretroviral therapy in high-income countries : a collaborative analysis of 14 cohort studies. *Lancet*, 372(9635), 293-299.

- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage.
- Little, C.V. (1999). The meaning of learning in critical care nursing : a hermeneutic study. *Journal of Advanced Nursing*, 30(3), 697-703.
- Maddi, S.R., & Kobasa, S.C. (1991). The development of hardiness. Dans A. Monat, & R.S. Lazarus (Éds.), *Stress and coping : An anthology* (3^e éd.) (pp. 245-257). New York, NY : Columbia University Press,.
- Marin, B.V. (2003). HIV prevention in the Hispanic community : sex, culture, and empowerment. *Journal of Transcultural Nursing*, 14(3), 186-192.
- Miller, L.G., & Hays, R.D. (2000). Adherence to combination antiretroviral therapy : synthesis of the literature and clinical implications. *The AIDS Reader*, 10(3), 177-185.
- Molassiotis, A., Morris, K., & Trueman, I. (2007). The importance of the patient-clinician relationship in adherence to antiretroviral medication. *International Journal of Nursing Practice*, 13(6), 370-376.
- Morgenstern, T.T., Grimes, D.E., & Grimes, R.M. (2002). Assessment of readiness to initiate antiretroviral therapy. *HIV Clinical Trials*, 3(2), 168-172.
- Morlat, P. (2008). Chronicité de l'infection VIH et pathologies émergentes chez les séropositifs. *La revue de médecine interne*, 29(Supplément 3), S275-S276.
- Mucchielli, A. (1997). Méthodologie d'une recherche qualitative en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (50), 65-70.
- Nordqvist, O., Sodergard, B., Tully, M.P., Sonnerborg, A., & Lindblad, A.K. (2006). Assessing and achieving readiness to initiate HIV medication. *Patient Education and Counseling*, 62(1), 21-30.
- Noring, S., Dubler, N.N., Birkhead, G., & Agins, B. (2001). A new paradigm for HIV care : ethical and clinical considerations. *Am J Public Health*, 91(5), 690-694.
- ONUSIDA. (2008). Rapport sur l'épidémie mondiale de SIDA 2008. Genève, Suisse : ONUSIDA.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Paterson, D.L., Swindells, S., Mohr, J., Brester, M., Vergis, E.N., Squier, C., Wagener, M.M., & Singh, N. (2000). Adherence to protease inhibitor therapy and outcomes in patients with HIV infection. *Annals of Internal Medicine*, 133(1), 21-30.
- Paterson, R. (2003). HIV transmission shift in Europe. *Lancet Infect Dis*, 3(5), 261.
- Ramirez Garcia, P., Côté, J., & Godin, G. (2006, Mai). *Revue des écrits portant sur la prise optimale des traitements antirétroviraux : le concept, les termes, les facteurs et le cadre théorique expliquant ce comportement*. Communication présentée au 74^e congrès de l'ACFAS : L'adhésion thérapeutique des patients vivant avec le VIH : état des lieux des recherches francophones, Montréal, Canada.
- Riley Eddins, E.A., Durgans, T., & Perkins, T. (1998). The « virus » and its women : using empowerment as a tool of prevention. *Journal of Multicultural Nursing and Health*, 4(2), 25-35.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Spire, B., Duran, S., Souville, M., Lepout, C., Raffi, F., & Moatti, J.-P. (2002). Adherence to highly active antiretroviral therapies (HAART) in HIV-infected patients : from a predictive to a dynamic approach. *Social Science & Medicine*, 54(10), 1481-1496.
- Sullivan, L.M., Stein, M.D., Savetsky, J.B., & Samet, J.H. (2000). The doctor-patient relationship and HIV-infected patients' satisfaction with primary care physicians. *Journal of General Internal Medicine*, 15, 462-469.
- Sylvain, H. (2008). Le devis constructiviste : une méthodologie de recherche qualitative de choix en sciences infirmières. *L'infirmière clinicienne*, 5(1), 1-11.
- Sylvain, H., Delmas, P., Bourion, E., Rioux, H., Azar, M., Jovanovic, C., Launay, M., Boudier, C., & Jacquemin, N. (2007). L'émergence d'une équipe de recherche franco-québécoise en sciences infirmières : Le projet ALLIANCE. *Santé mentale*, 119, 17-21.
- Tarquinio, C., & Tarquinio, M.P. (2007). L'observance thérapeutique : déterminants et modèles théoriques. *Pratiques psychologiques*, 13(1), 1-19.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : Analysis types and software tools*. London : Falmer.

- Valentini, G. (2005). La consultation d'observance, pour une meilleure efficacité du traitement antirétroviral. *Médecine et maladies infectieuses*, 35(Supplément 1), S1-S3.
- Van der Maren, J.-M. (1996, Octobre). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse?* Communication présentée au Colloque international Recherche qualitative et gestion, HEC, Montréal, Canada.
- Visentin, K., Koch, T., & Kralik, D. (2006). Adolescents with type 1 diabetes : transition between diabetes services. *Journal of Clinical Nursing*, 15(6), 761-769.
- Wagner, G. (2003). Placebo practice trials : the best predictor of adherence readiness for HAART among drug users? *HIV Clinical Trials*, 4(4), 269-281.
- Ware, N.C., Wyatt, M.A., & Tugenberg, T. (2006). Social relationships, stigma and adherence to antiretroviral therapy for HIV/AIDS. *AIDS Care*, 18(8), 904 - 910.
- Wit, F.W., & Reiss, P. (2003). When to start antiretroviral therapy and what to start with a European perspective. *Curr Infect Dis Rep*, 5(4), 349-357.
- Yeni, P.G., Hammer, S.M., Hirsch, M.S., Saag, M.S., Schechter, M., Carpenter, C.C.J., Fischl, M.A., Gatell, J.M., Gazzard, B.G., Jacobsen, D.M., Katzenstein, D.A., Montaner, J.S., Richman, D.D., Schooley, R.T., Thompson, M.A., Vella, S., & Volberding, P.A. (2004). Treatment for adult HIV Infection : 2004 Recommendations of the International AIDS Society-USA Panel. *JAMA*, 292(2), 251-265.

Hélène Sylvain est professeure au Département des sciences infirmières de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle détient un doctorat en sciences infirmières et une maîtrise en éducation. Elle est directrice du Laboratoire de recherche sur la santé en région (LASER). Ses intérêts de recherche portent notamment sur le concept d'empowerment tant auprès des professionnels de la santé que des personnes vivant avec une maladie chronique. Dans cet esprit, elle s'intéresse aux personnes vivant avec le VIH, dans un programme de recherche franco-québécois. Son travail de recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif, constructiviste et participatif.

Philippe Delmas est titulaire d'un doctorat en sciences infirmières de l'Université de Montréal et d'un Master 2 en philosophie et histoire des sciences de l'Université Paris I: La Sorbonne. Il exerce comme cadre expert, mission recherche et développement, à la direction des soins des hôpitaux Cochin-Broca-Hôtel-Dieu (AP-

HP) à Paris. Il est professeur associé au département des sciences infirmières de l'UQAR ainsi qu'à l'Université Saint-Joseph à Beyrouth. Ses domaines d'intérêt portent entre autres sur les déterminants psychosociaux de la santé des infirmières au travail et sur les problématiques liées à l'observance au traitement des patients VIH.

Réflexions sur l'apport de la recherche inductive phénoménologique dans l'instauration d'une culture de sécurité réelle et efficace en contexte de réadaptation

Daphney St-Germain, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Force est de constater que dans la littérature scientifique actuelle, les personnes ayant des handicaps physiques constituent une population souvent délaissée au niveau de la recherche sur la qualité des soins et la sécurité des patients. Au cours des dernières années, plusieurs études, majoritairement descriptives et utilisant une approche quantitative, se sont surtout penchées sur la sécurité des patients dans les hôpitaux de soins aigus. Pourtant, la situation des personnes dites « handicapées », de par le caractère global des soins que leur état de santé nécessite, appelle naturellement à une vision élargie du risque et de la sécurité dans leur milieu. Cet article expose comment une compréhension du handicap physique, une approche humaniste de soins et un cadre de migration des pratiques professionnelles soutenus par une approche inductive de recherche telle que la phénoménologie peuvent faciliter l'instauration d'une culture de sécurité réelle et efficace en réadaptation. Ces différentes perspectives s'inscrivent alors ultimement dans la promotion d'une pleine intégration et d'une participation sociale des personnes bénéficiant de soins de réadaptation.

Mots clés

PHÉNOMÉNOLOGIE, PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP, *CARING*, GESTION DES RISQUES, MIGRATIONS DES PRATIQUES ET TRANSGRESSIONS DES PRATIQUES

Introduction

Les connaissances relatives à la sécurité des patients étant encore en émergence au Canada, l'étude pancanadienne de Baker, Norton, Flintoft, Blais, Brown, Cox, Etchells, Ghali, Hébert, Majumdar, O'Beirne, Palacios-Derflingher, Reid, Sheps & Tamblyn (2004) ainsi que l'étude québécoise de Blais, Tamblyn, Bartlett, Tré & St-Germain (2004) sont considérées comme des précurseurs en ce qui concerne l'incidence des événements indésirables dans les hôpitaux de courte durée. Nous entendons par « événements indésirables » des préjudices

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 185-199.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

ou des complications « physiques » involontaires causés par les soins administrés aux patients selon un cadre standardisé (Davies, Hébert & Hoffman, 2003). Au terme de ces recherches, il a notamment été reconnu la nécessité d'étudier la problématique de la sécurité des patients dans d'autres types de milieux de soins. Par ailleurs, le Comité directeur national sur la sécurité des patients (2002) soutient cet objectif en visant à instaurer une « culture de la sécurité des patients » dans tout le système de soins de santé à travers le pays.

Cependant, d'une part, les problématiques liées spécifiquement à la sécurité des patients en soins plus prolongés comme la réadaptation sont encore très peu connues et reconnues alors qu'il y aurait un net avantage à les identifier comme faisant partie intégrante du système de santé. Et, d'autre part, nous ne connaissons pas très bien la nature de la « culture de sécurité » qu'il faudrait instaurer dans ce milieu afin d'atteindre convenablement les objectifs de soins pertinents s'y rattachant. La culture organisationnelle face à la gestion des risques et à la sécurité des patients en réadaptation devrait-elle être instaurée de la même façon que dans les milieux de soins de courte durée? Y aurait-il d'autres éléments importants à tenir compte dans la définition de la sécurité des patients et qui permettraient d'instaurer une culture de sécurité plus efficace? Dans une visée sociale de donner la voix au chapitre aux personnes qui oeuvrent et qui vivent dans ce milieu de soins et qui, par conséquent, ne se retrouvent pas dans un cadre normatif quantitatif face aux orientations politiques en regard du risque et de la sécurité, ces réflexions apportent une compréhension inédite sur le sujet (Koch, 2000; Sylvain, 2008). Cette compréhension inédite sera notamment explorée à travers le processus de production du handicap (PPH), l'approche holistique et humaniste des soins telle que le *caring*, ainsi que le cadre *des migrations et transgressions des pratiques* d'Amalberti (2002). Voyons tout d'abord comment ces perspectives peuvent être soutenues par une approche inductive constructiviste telle que la phénoménologie.

La phénoménologie comme approche inductive constructiviste fondamentale

Plusieurs auteurs (Heidegger, 1927; Husserl, 1900; Merleau-Ponty, 1945) ont traité de la phénoménologie en insistant sur des aspects philosophiques différents qui en déterminent éventuellement une méthodologie particulière. Husserl (1900), son fondateur, jeta spécifiquement les bases de cette philosophie en avançant que l'accès aux fondements des expériences profondes ne peut se faire qu'en partant de ce que la réalité nous donne à constater d'elle-même (Giorgi, 1997).

La philosophie phénoménologique vise ainsi à accéder à la conscience inhérente à l'être humain et à étudier la présence vivante de cette conscience face à elle-même (Giorgi, 1997; Housset, 2000). La conscience se manifeste par l'intuition qui se rapporte à la présence de l'expérience ordinaire et quotidienne (Cara, 2002; Giorgi, 1997). Cette conscience est menée par le principe d'intentionnalité qui fait en sorte qu'elle s'avère toujours orientée vers un objet. Comme l'expose Housset (2000) en évoquant la perspective de Husserl : « L'intentionnalité de la conscience fait que la conscience n'est pas une chose du monde, possédant sa place dans le monde : elle est le rapport essentiel de l'homme au monde » (p.49). La reconnaissance de l'intentionnalité de la conscience suggère alors une extériorité à l'effet que l'idée consiste en un rapport extrinsèque qui permet de la dire vraie ou fausse. En n'étant pas neutre ou vide de sens, la conscience donne ainsi accès à la signification et à la perception des phénomènes expérientiels vécus par l'être humain (Giorgi, 1997). La méthode phénoménologique permet donc d'accéder de façon globale à la conscience de l'expérience de la réadaptation de la personne. Elle permet, entre autres, d'explorer la signification de l'expérience de sécurité et de risque autant pour la personne soignée que la personne soignante.

En ce sens, la phénoménologie comme approche inductive constructiviste par rapport à l'instauration d'une culture de sécurité réelle apparaît comme une avenue fondamentale en contexte de réadaptation. Elle permet de se positionner à la source même d'une vision holiste de la prestation des soins en explorant la perspective de l'expérience des acteurs en jeu. Cette exploration contribue alors à la construction d'une réalité face à la sécurité qui peut s'avérer plus efficace que celle déjà existante. En permettant un retour sur l'expérience signifiée par la conscience du participant face à la sécurité et au risque, la phénoménologie, permet ainsi de mettre les assises à une meilleure compréhension du handicap physique, à une approche humaniste de soins et à un cadre de migration des pratiques professionnelles.

La réadaptation

Il paraît bien difficile de statuer sur le nombre de personnes qui bénéficient de services de réadaptation spécialisée au Québec et au Canada. La plupart des données provenant de l'Institut canadien d'information sur la santé (ICIS) (2005) regroupe aussi les services offerts dans les hôpitaux de soins aigus alors que la réalité du soin dans ces derniers hôpitaux s'avère différente de celle qu'on retrouve dans les établissements spécialisés (Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec, 2007). Cela traduit en quelque sorte les lacunes de la recherche dans ce domaine particulier.

Par « réadaptation physique spécialisée », il est question ici de services offerts à des personnes qui ont des limitations physiques suite à des lésions ou à des traumatismes plus ou moins permanents. Ces personnes vivent avec des incapacités et des handicaps reliés à une déficience auditive, motrice, neurologique, visuelle, de la parole ou du langage et ont besoin d'une réadaptation fonctionnelle intensive de façon plus ou moins prolongée. Ces services visent alors à les accompagner et à faire fructifier leur potentiel de réadaptation dans des centres spécialisés considérés comme milieux de soins tertiaires après que leur état physique se soit stabilisé (ICIS, 2005). Afin de désigner les bénéficiaires de ce type de services, le terme « usagers » est préférablement utilisé au Québec en lieu et place du terme « patient » (IRD PQ, 2008). Cette particularité d'appellation en réadaptation représente d'ailleurs fort bien l'importance accordée au caractère citoyen de la personne qui utilise un service public et qui considère l'établissement comme son milieu de vie.

Ainsi, ces usagers, à travers le cheminement les menant à retrouver leur autonomie, peuvent être aux prises à différentes problématiques générales liées à leur sécurité, telles que : des infections, des chutes ou des erreurs de médicament. Ils peuvent être aussi exposés à des problématiques de sécurité spécifiques liées à la réadaptation, telles que : la mobilité, les changements plus ou moins permanents dans l'accomplissement de leurs rôles familiaux et sociaux ou dans le processus de deuil lié à leur condition (Lussier & St-Jacques, 1993). Ces spécificités de la réadaptation font en sorte que les notions de « sécurité des patients » et de « gestion de risques » sont alors perçues autant dans les aspects physiques, psychologiques que psychosociaux de la personne. Contrairement à d'autres types de milieux de soins, le risque représente une situation nécessaire en réadaptation; sans risque la personne ne peut retrouver son autonomie (Fougeyrollas & Noreau, 2007). Ainsi, dans ce contexte, le professionnel de la santé se trouve souvent face à un dilemme, celui de promouvoir de façon optimale l'autonomie de l'utilisateur tout en veillant à ce que les apprentissages soient faits de façon sécuritaire; sans outrepasser un cadre « normal » de risques. Mais quel est ce cadre « normal » de risques en réadaptation? Il s'agit alors d'un dilemme quotidien que doivent faire face les professionnels de la santé en réadaptation physique. Par exemple, les mesures d'isolement ne peuvent être appliquées de la même façon qu'en courte durée en cas d'infection puisqu'il est souvent nécessaire que l'utilisateur aille suivre ses traitements de réadaptation à l'extérieur de sa chambre. Pour arriver à résoudre ce dilemme, les professionnels de la santé doivent faire appel à leur savoir, leur savoir-être et leur savoir-faire en la matière qui gagnent à être évalués par dans une perspective constructive comme la phénoménologie.

De même, il s'agit d'un milieu où l'auto-médication est privilégiée. Par contre, jusqu'à quel point l'utilisateur a-t-il la dextérité pour prendre sa médication? Est-il dans la phase du déni dans son processus de deuil qui fait obstacle à sa prise en charge? Ce sont toutes des questions qui concernent la « sécurité des patients » mais qui, dans un contexte tel que la réadaptation, prennent un sens particulier puisque le potentiel de rétablissement de la personne dépend en grande partie de sa propre contribution et ce, surtout lors de sa réadaptation fonctionnelle intensive. De plus, des multidéficiences de la clientèle peuvent faire en sorte que des problématiques de santé mentale et de déficience intellectuelle surviennent (Lussier & St-Jacques, 1993). Certaines comorbidités peuvent être présentes telles que l'hypertension, le diabète, les problèmes cardiaques, l'obésité ou la toxicomanie et peuvent interférer dans le processus de récupération de la personne de même que dans l'accomplissement de ses activités de la vie quotidienne. Ceci met alors en évidence que les croyances à la base des attitudes et des comportements de sécurité en réadaptation et adoptées autant par les membres de la direction de l'établissement, les professionnels de la santé que les usagers et les familles peuvent avoir une influence cruciale dans la reprise de l'autonomie des usagers eux-mêmes de même que dans leur éventuelle participation sociale. Ces croyances peuvent, en l'occurrence, prendre racine dans la perception du handicap dans la société.

Le modèle du *Processus de production du handicap (PPH)*

Pendant plusieurs années, les préjudices subis par les personnes « handicapées » n'ont pas été considérés comme des problématiques relevant des Nations Unies mais plutôt de l'Organisation mondiale de la santé (Borioli & Laub, 2007). Ce n'est que par un rapport publié en 1992 qu'il a été mis en lumière que les inégalités vécues par ces personnes n'étaient pas simplement dues à des caractéristiques physiques individuelles mais qu'elles relevaient bien des droits humains régis par la société (Despouy, 1993). Le modèle du PPH se veut ainsi en continuité avec cette ligne de conduite de valorisation des droits des personnes « handicapées ». Ce modèle a d'ailleurs été adopté depuis plusieurs années par le Ministère de la santé et des services sociaux du Québec (1995; 2001) dans ses politiques pour les personnes ayant des déficiences physiques ou des déficiences intellectuelles et plusieurs centres de réadaptation comme l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPO) utilise ce modèle conceptuel de référence dans tous leurs programmes d'adaptation, de réadaptation et de soutien à l'intégration sociale.

Dans le but de comprendre les enjeux reliés à la réadaptation, le PPH propose un modèle qui unit autant les aspects physiques que psychosociaux qui

entourent un traumatisme chez une personne. La classification québécoise du PPH provient de celle du Comité Québécois sur la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH) fondé en 1986. Lors d'une rencontre internationale, en 1987, qui réunissait des utilisateurs de la CIDIH, les participants ont reconnu l'expertise québécoise en ce qui a trait à une meilleure compréhension du 3e niveau de la CIDIH. Le handicap a ainsi été élevé au degré de prise de conscience des obstacles à l'intégration sociale auxquels font face les personnes ayant des déficiences et des incapacités.

Le PPH constitue un modèle explicatif anthropologique des conséquences des maladies, des traumatismes et des autres troubles en s'appuyant sur le développement humain universel. Le PPH permet de représenter la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels (intrinsèques) et les facteurs environnementaux (extrinsèques) qui déterminent le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie selon l'âge, le sexe et l'identité socioculturelle des personnes (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté & St-Michel, 1998). En dépit de la gravité des atteintes physiques des patients en réadaptation, l'évaluation de leur « handicap » ne se limite pourtant pas seulement à ce niveau. En effet, selon le PPH, les maladies, les traumatismes ou les autres troubles qui s'insèrent inévitablement dans le contexte personnel (intrinsèque) et environnemental (extrinsèque) de l'individu et leurs conséquences résultent indubitablement en une interaction dynamique entre ces facteurs et les habitudes de vie de l'individu. Cette interaction, comme l'illustre la Figure 1, représente en quelque sorte le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie correspondant à diverses caractéristiques sociodémographiques de l'individu telles que l'âge, le sexe et l'identité socioculturelle (Comité de révision de la proposition québécoise de classification, 1998). La genèse du PPH s'enracine ainsi dans le modèle générique du développement humain qui s'inscrit dans une perspective globale, holistique, systémique, écologique et déstigmatisante en visant des principes d'égalité des droits pour tous les individus, de respect des différences et de participation sociale optimale. Le PPH introduit ainsi les notions d'intégrité, de capacité, de facilitateur et d'obstacle qui définissent certains critères normatifs issus du milieu de la réadaptation.

Au-delà des potentielles limitations physiques des patients, le PPH met en lumière l'importance de tenir compte de l'identité de la personne et de son unicité dans la réalisation de ses aspirations futures. À ce titre, son adaptation psychosociale (par la participation sociale) sera tributaire des facteurs

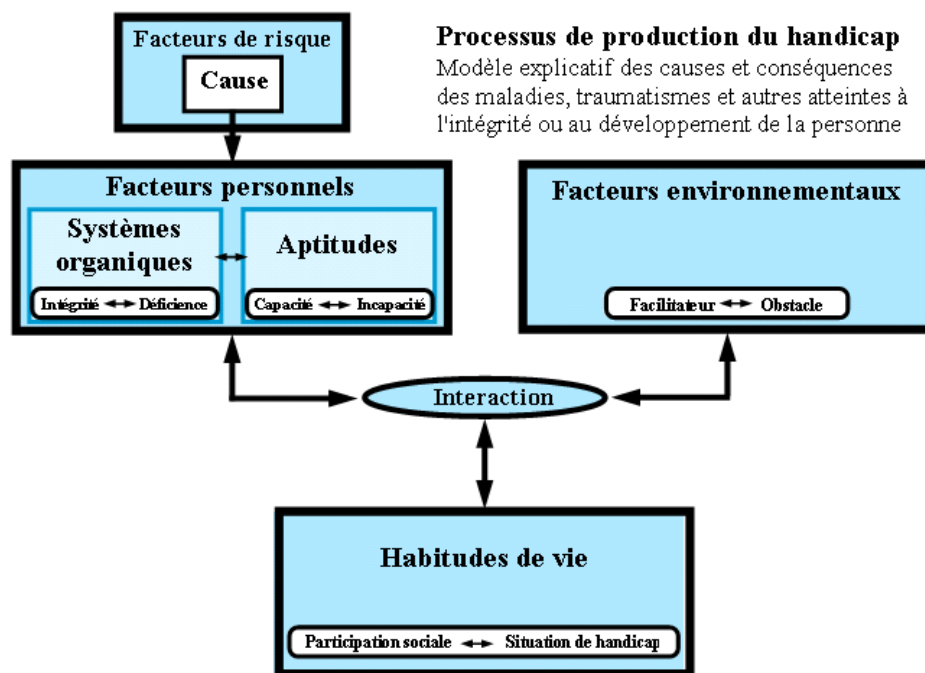


Figure 1 : Processus de production du handicap (RIPPH/ SCCIDIH, 1998).
Comité de révision de la proposition québécoise de classification

personnels et environnementaux après son congé de l'établissement. Ceci amène donc au premier plan l'adaptation sociale de l'utilisateur comme résultat de soins à considérer lors de son congé de l'établissement. La sécurité de l'utilisateur serait alors évaluée sous l'angle de son niveau de participation sociale comme résultat de l'interaction entre les facteurs environnementaux et les facteurs personnels. Du coup, la notion de sécurité ne demeure pas strictement « physique » mais révèle des aspects psychosociaux également qui peuvent être captés par une méthodologie de recherche plus inductive. Ainsi, à travers les facteurs environnementaux qui s'avèreront des facilitateurs ou des obstacles pour l'utilisateur, l'approche des professionnels de la santé qui promeuvent plus ou moins la sécurité par la qualité des soins prodigués, constitue un élément fondamental. L'approche humaniste et holistique du *caring* peut notamment s'avérer un élément facilitateur efficace en ce qui a trait à l'intégration et à la participation sociale par l'émancipation des utilisateurs ainsi qu'en regard de leur sécurité.

Les études qualitatives sur le *caring* et la réadaptation

Les travaux de certains auteurs (Duffy & Hoskins, 2003; Mustard, 2002; Watson, 1979; Woolf, 2004) indiquent que pour atteindre la sécurité des patients, il y aurait avantage à agir en amont, de façon préventive et même constructiviste, en préconisant une approche de *caring* de la part du système de soins et des infirmières en particulier. Ces travaux suggèrent alors que la philosophie du *caring*, c'est-à-dire une approche humaniste où l'on considère la personne dans sa globalité (esprit-corps-âme), permettrait d'éviter les erreurs médicales et les événements indésirables et, par le fait même, de contribuer à la sécurité des patients.

Plusieurs études ont avancé qu'une approche de *caring* par les infirmières favorisait différents aspects de la qualité des soins, dont la satisfaction de la clientèle (Blendon, DesRoches, Brodie, Benson, Rosen, Schneider, Altman, Zapert, Herrmann, & Steffenson, 2002; Duffy & Hoskins, 2003; Needleman, Buerhaus, Mattke, Stewart & Zelevinsky, 2002). Pourtant, la relation spécifique entre le *caring* et la sécurité des patients en réadaptation n'avait encore été que peu explorée dans la littérature scientifique jusqu'à l'étude de St-Germain et al. (St-Germain, 2007; St-Germain, Blais & Cara, 2008b). Comme précurseur à cette étude, la recherche de Lucke (1999) a voulu explorer l'impact perçu par 22 blessés de la moelle épinière bénéficiant des soins de *caring* dispensés par les infirmières et les thérapeutes en réadaptation. Il s'agit d'une étude qui utilisait la théorie ancrée et qui a démontré que, selon les patients, l'approche de *caring* avec laquelle ces professionnels ont prodigué leurs soins leur a permis d'atteindre cinq buts importants par rapport au rétablissement de leur condition de santé : 1) réintégrer son « moi » intérieur en retrouvant la perception que l'on avait de soi-même avant son atteinte physique, et ce, tant au niveau émotionnel, spirituel que psychologique; 2) élever son âme en se sentant fier de ce qu'on accomplit, en voulant partager ses réalisations avec ses pairs et en ayant la motivation de se dépasser tous les jours; 3) prendre soin de soi en ayant la volonté d'utiliser ses habiletés et d'effectuer les tâches requises dans son plan de soins; 4) se prendre en charge en s'occupant de son plan de soins de façon autonome; et 5) devenir indépendant en participant aux prises de décisions de l'équipe de soins.

Tous ces impacts perçus du *caring* par ces patients bénéficiant de soins de réadaptation s'avèrent majeurs, compte tenu du fait que leur condition de santé les amène, la plupart du temps, dans une voie complètement opposée, c'est-à-dire vers une piètre image corporelle, une perte d'estime de soi et des sentiments de solitude, d'impuissance et de dépendance (Lucke, 1999). Cette approche soignant-personne basée sur le *caring* a contribué à ce que ces

patients se sentent vraiment respectés dans leur dignité, stimulés dans le développement de leur potentiel et considérés comme des humains à part entière impliqués dans leur parcours de vie.

En ce qui concerne l'étude novatrice de St-Germain et al. (St-Germain, 2007; St-Germain et al., 2008b), celle-ci visait à mieux comprendre la façon dont, du point de vue des infirmières elles-mêmes, une approche de *caring* pouvait favoriser la sécurité des patients (usagers) recevant des soins de réadaptation. Une étude phénoménologique avec des entretiens auprès d'infirmières qui travaillent en soins de réadaptation a ainsi été menée. L'analyse phénoménologique selon la méthode de Giorgi (1997) a permis l'émergence de l'essence du phénomène de la contribution de l'approche de *caring* des infirmières à la sécurité des patients. Selon la perception des participants de cette étude et à la lumière de l'analyse des résultats, l'approche de *caring* des infirmières permettrait d'amorcer un processus de transformation bénéfique vers trois cibles : le patient, l'infirmière et le système de soins de santé. De même, les résultats indiquent que l'approche de *caring* permettrait d'éviter les risques reliés à une défaillance dans l'assiduité à la réadaptation suite au découragement du patient, et ce, en veillant à répondre à son propre rythme d'apprentissage tout en sauvegardant son espoir. Il est alors à constater que cette approche humaniste affecte toutes les sphères de la personne (le corps, l'esprit et l'âme) en ce qui la compose intrinsèquement de façon à veiller autant à son bien-être (et à celui de sa famille aussi) et à sa sécurité physique, psychologique que psychosociale, et ce dans une perspective à long terme.

En ce sens, ces différents types de recherche qualitative ont tous deux permis de faire valoir la façon dont une approche de soins qui respecte l'identité et la dignité de la personne soignée pouvait contribuer à rehausser son estime d'elle-même et l'amener à meilleure prise en charge de sa condition. De même, selon l'étude de St-Germain et al. (St-Germain, 2007; St-Germain et al., 2008b), cette transformation chez la personne soignée peut avoir une rétroaction positive chez le soignant et à travers le système de soins également. Le *Cadre des migrations et transgressions des pratiques* d'Amalberti (2002) explique d'ailleurs une façon d'accéder à cette rétroaction pour augmenter les chances d'instaurer une réelle culture de sécurité dans un établissement.

Le cadre des *migrations et transgressions des pratiques* d'Amalberti (2002)

De façon générale, tous les professionnels de santé sont guidés par des valeurs bioéthiques de « justice », de « ne pas nuire » et de « faire le bien » (Jacquerye, 1999) dans leur travail au quotidien. Cependant, Amalberti (2002) souligne

qu'il y a un danger de glisser vers une zone de « non sécurité des soins » lorsque la direction et les services d'un établissement imposent de façon successive des règlements et des protocoles afin de changer la pratique des professionnels dans un contexte que ces derniers trouvent irréalistes (Ex : augmentation des tâches et sous-dotation en personnel). Selon cet auteur, la pratique des professionnels risque alors de migrer de plus en plus illicitement vers une zone hautement accidentogène où il n'y a plus de contrôle lorsqu'ils perçoivent un fossé entre leurs valeurs et leurs croyances et la réalité à laquelle ils sont confrontés. Ainsi, l'aspect méconnu du *modèle cadre des migrations et transgressions des pratiques* d'Amalberti (2002) consiste au fait de constater que l'assurance de la qualité des soins et de la sécurité des patients se traduit rarement par la cumulation de réglementations et de protocoles, qui peut être le reflet d'une certaine culture de la sécurité. Afin de promouvoir dans les établissements de soins une réelle culture de la sécurité qui soit adoptée par tous les acteurs, les prémisses d'Amalberti (2002) paraissent prometteuses. Celui-ci stipule que pour être appliquées, les stratégies de sécurité doivent d'abord et avant tout être réalistes pour les trois niveaux au sein de l'organisation : la direction, les professionnels et les patients. Le niveau de sécurité des patients reposant sur l'harmonie dynamique des points de vue respectifs de ces trois cibles, il s'avère alors important de s'enquérir de leur perspective face à la sécurité des patients afin de vérifier s'ils en partagent la même vision.

De l'harmonisation des perspectives de ces acteurs (direction, professionnels, patients) pourrait alors jaillir une rétroaction positive entre eux qui fournira un cadre inductif sur le risque et la sécurité et qui tiendra compte de leur réalité dans le milieu.

L'instauration d'une culture de la sécurité des usagers

Selon ce que soutient Amalberti (2001; 2002), instaurer une culture de sécurité ne peut être effective qu'en allant chercher la perspective de chacun des principaux acteurs, soit : les professionnels de la santé, les patients et la direction. D'une part, en réadaptation, un modèle qui unirait le *caring* et le PPH (St-Germain, Boivin & Fougeyrollas, 2008a) permettrait de mettre en valeur une organisation des soins centrée sur les besoins des usagers en s'intéressant à leur vécu; ce qui favoriserait la communication et la transparence dans les approches de soins des professionnels de la santé. D'autre part, à partir du modèle *Structure-processus-résultats* de Donabedian (1973; 2003), il est permis de constater que l'approche de ces professionnels de la santé dépend en grande partie de la structure mise en place, c'est-à-dire de la philosophie prônée par l'établissement. Cette structure oriente inévitablement la pratique

des professionnels de la santé vers l'application de procédures et de règlements en lien à une certaine vision de la culture de la sécurité des usagers. Cette vision se manifeste notamment en regard de la signification de la réadaptation et du handicap et lors de l'analyse du risque et de la déclaration des erreurs et des événements indésirables.

En effet, les usagers bénéficiant de soins de réadaptation s'apparentant à un modèle *Caring-PPH* peuvent avoir tendance à démontrer un certain *empowerment* (St-Germain et al., 2008a; Sylvain, 2008) en prenant en charge leur rétablissement et en se souciant de leur propre sécurité. Cet *empowerment* sera alors d'autant plus manifeste que ces soins rejoindront leur identité et leur réalité personnelle, soit l'expérience signifiée par la conscience de l'utilisateur face à la sécurité et au risque. D'ailleurs, en général, du point de vue des patients, concernant la divulgation des événements indésirables, l'Institut Canadien pour la Sécurité des Patients mentionne que : « les patients et leur famille sont en faveur d'un système ouvert et transparent, car celui-ci leur permettrait d'en apprendre davantage sur leur santé et de renforcer leurs liens avec les professionnels de la santé » (ICSP, 2008, p. 2). Ce type de culture de la sécurité, ouverte et transparente, permettrait donc aux patients/famille de développer un lien de confiance clé envers les professionnels de la santé; ce qui constituerait un moteur important dans les efforts qu'ils doivent fournir au cours de leur réadaptation fonctionnelle intensive. Cette collaboration active durant leur séjour leur permettrait éventuellement d'accomplir de façon conforme et, selon leurs aspirations, leurs habitudes de vie en démontrant une participation sociale en communauté (sécurité psychosociale). Cette philosophie des soins contribuerait à décrire et à comprendre davantage les problématiques liées au risque et à la sécurité des usagers en réadaptation afin d'y instaurer une réelle culture de sécurité qui serait plus efficace à long terme. Par ailleurs, il s'agit de données qui s'obtiennent plus adéquatement par des approches de recherche constructiviste qui s'avèrent encore peu explorées dans ce domaine.

Conclusion

Bien que la réadaptation ne constitue pas un domaine de recherche très prisé dans la littérature scientifique actuelle, et ce, particulièrement au niveau de la sécurité des patients, la richesse des connaissances qui peuvent en être tirées ne fait aucun doute. Forte de modèles de soins et d'approches préconisant une vision élargie de la personne (corps, âme, esprit), la réadaptation sollicite une perspective toute aussi élargie par rapport au risque et à la sécurité autant dans leurs aspects physiques, psychologiques que psychosociaux.

Dans ce contexte de soins, les séjours étant prolongés, la culture organisationnelle, les habitudes de pratique des professionnels et la conception qu'ont les usagers de la sécurité peuvent avoir une influence notable sur l'issue du rétablissement. Ainsi, la préoccupation d'accompagner la personne de façon holiste dans l'expérience de vie qui lui est propre, selon son identité, de rencontrer ses besoins et ses attentes spécifiques dans un environnement de réadaptation ne peut que contribuer à l'intégration et à la participation sociale de l'individu. Les approches de recherche inductive constructiviste telle que la phénoménologie permettent alors de faire valoir la pleine participation sociale de la personne en terme d'une réelle sécurité efficace dans un large spectre et à long terme. Cette participation sociale correspond à toute fin utile à une forme d'*empowerment* ou d'émancipation de la personne « handicapée » qui se reflète sur tous les acteurs en jeu et qui peut, par le fait même, transformer tout le système de soins de santé.

Références

- Amalberti, R. (2001). *La conduite des systèmes à risque* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Amalberti, R. (2002). Les effets pervers de l'ultra sécurité en médecine. *Revue hospitalière de France*, 489, 7-15.
- Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec (2007). *Des services spécialisés de réadaptation qui font une réelle différence dans le quotidien des personnes handicapées visuelles*. En ligne : http://www.aerdpq.org/Docs/communiqu%E9_AERDPQ_sem_canne_blanche_07_VF_.pdf
- Baker, G.R., Norton, P.G., Flintoft, V., Blais, R., Brown, A., Cox, J., Etchells, E., Ghali, W.A., Hébert, P., Majumdar, S.R., O'Beirne, M., Palacios-Derflingher, L., Reid, R.J., Sheps, S., & Tamblyn, R. (2004). The canadian adverse events study : the incidence of adverse events among hospital patients in Canada. *Canadian Medical Association Journal*, 170(11), 1678-1686. En ligne : <http://www.cmaj.ca/cgi/content/full/170/11/1678>.
- Blais, R., Tamblyn, R., Bartlett, G., Tré, G., & St-Germain, D. (2004). *Incidence d'événements indésirables dans les hôpitaux québécois*. Rapport du Groupe de recherche interdisciplinaire en santé, secteur santé publique. Montréal : Faculté de médecine, Université de Montréal.
- Blendon, R.J., DesRoches, C.M., Brodie, M., Benson, J.M., Rosen, A.B., Schneider, E., Altman, D.E., Zapert, K, Herrmann, M.J. M.A., & Steffenson, A.E. (2002). Views of practicing physicians and the public on medical errors. *New England Journal of Medicine*, 347(24), 1933-1939.

- Borioli, J., & Laub R., (2007). *Handicap : de la différence à la singularité. Enjeux au quotidien*. Genève : Médecine et Hygiène.
- Cara, C. (23 mai 2002). *Creating a caring environment in nursing research*. Communication présentée à la 24^e International Nursing Caring Conference, Boston, USA.
- Comité directeur national sur la sécurité des patients (CDNSP) (2002). *Accroître la sécurité du système : une stratégie intégrée pour améliorer la sécurité des patients dans le système de santé canadien*. Santé Canada. En ligne : http://crmcc.medical.org/publications/building_a_safer_system_f.pdf
- Davies, J.M., Hébert, P., & Hoffman, C. (2003). *The canadian patient safety dictionary*. Ottawa, ON : The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- Koch, T. (2000). Having a say : negotiation in fourth-generation evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 31, 117-125.
- Despouy, L. (1993). *Les droits de l'homme et l'invalidité*. New York : Nations Unies.
- Donabedian, A. (1973). *Aspects of medical care administration : Specifying requirements for health care*. Cambridge : Harvard University Press.
- Donabedian A. (2003). *An introduction to quality assurance in health care*. New York : Oxford University Press.
- Duffy, J.R., & Hoskins, L.M. (2003). The quality-caring model : blending dual paradigms. *Advances in Nursing Science*, 26(1), 77-88.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St-Michel, G. (1998). Classification québécoise. Processus de production du handicap. Québec : RIPPH/SCCIDIH.
- Fougeyrollas, P., & Noreau, L., (2007). L'environnement physique et social : une composante conceptuelles essentielle à la compréhension du processus de production du handicap. L'exemple des personnes ayant une lésion médullaire. Dans J. Borioli, & R. Laub (Éds), *Handicap : de la différence à la singularité. Enjeux au quotidien* (pp. 47-69). Genève : Médecine et Hygiène.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : Théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, R. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques* (pp. 341-364). Boucherville : G. Morin.
- Heidegger, M. (1927). *Being and time*. New York : Harper & Row.

- Housset, E. (2000). *Husserl et l'énigme du monde*. Paris : Édition du Seuil.
- Husserl, E. (1900). *Logische untersuchungen*. Halle : M. Niemeyer.
- Institut canadien d'information sur la santé (ICIS) (2005). *Réadaptation pour patients hospitalisés au Canada 2003-2004*. Ottawa. En ligne : <http://www.icis.ca>.
- Institut canadien pour la sécurité des patients/ Canadian Patient Safety Institute (ICSP) (2008, Mai). *Lignes directrices canadiennes relatives à la divulgation des événements indésirables*. CPSI/ICSP. En ligne : <http://www.patientsafetyinstitute.ca/French/toolsresources/disclosure/Documents/Canadian%20Disclosure%20Guidelines%20FR.pdf>
- Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPQ) (2008). *Renouvellement de la démarche de l'agrément*. Québec : IRDPQ.
- Jacquerye A. (1999). *La qualité des soins infirmiers : implantation, évaluation et accréditation*. Paris : Maloine.
- Lucke, K.T. (1999). Outcomes of nurse caring as perceived by individuals with spinal cord injury during rehabilitation. *Rehabilitation Nursing*, 24(6), 247-253.
- Lussier, M., & St-Jacques, M. (1993). *Le bénéficiaire victime d'un traumatisme crânio-encéphalique : programme de soins*. Montréal : Institut de réadaptation de Montréal.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception*. New York : Humanities Press.
- Ministère de la santé et des services sociaux du Québec. (1995). *Pour une véritable participation à la vie de la communauté : un continuum intégré de services en déficiences physique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la santé et des services sociaux du Québec. (2001). *De l'intégration à la participation sociale : politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mustard, L.W. (2002). Caring and competency. *JONA's Healthcare Law, Ethics, and Regulation*, 4(2), 36-43.
- Needleman, J., Buerhaus, P., Mattke, S., Stewart, M., & Zelevinsky, K. (2002). Nurse-staffing levels and the quality of care in hospitals. *New England Journal of Medicine*, 346(22), 1715-1722.
- St-Germain, D. (2007). *La sécurité des patients : la contribution de l'approche de caring des infirmières oeuvrant en soins de réadaptation*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- St-Germain, D. Blais, R., & Cara, C. (2008b). La contribution de l'approche de *caring* des infirmières à la sécurité des patients en réadaptation : une étude novatrice. *Recherche en soins infirmiers*, 95, 57-69.
- St-Germain, D. Boivin, B., & Fougeryollas, P. (2008a). Allier le soin infirmier et la réadaptation : un modèle de pratique *Caring-Processus* de production du handicap peut-il faire la différence? *Recherche en soins infirmiers*, 95, 70-78.
- Sylvain, H. (2008). Le devis constructiviste : une méthodologie de choix en sciences infirmières. *L'Infirmière clinicienne*, 5(1), 1-11.
- Watson, J. (1979). *Nursing : The philosophy and science of caring*. Boston : Little Brown.
- Woolf, S.H. (2004). Patient safety is not enough : Targeting quality improvements to optimize the health of the population. *Annals of Internal Medicine*, 140(1), 33-36.

Daphney St-Germain est professeure adjointe à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval où elle enseigne notamment les méthodes de recherche qualitative au deuxième cycle. Elle est également chercheure régulière au Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIIS) de l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec. Elle détient un doctorat en santé publique, option organisation des soins de santé, de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Ayant une formation de base comme infirmière bachelière ainsi qu'une maîtrise en sciences infirmières de l'Université de Montréal, elle œuvre depuis plus de dix ans dans divers secteurs, tels que la clinique, la gestion, l'enseignement et la recherche. Actuellement, ses principaux intérêts de recherche portent sur l'optimisation des soins infirmiers de réadaptation, la sécurité des patients, la qualité des soins ainsi que la gestion des risques en lien à une approche systémique humaniste de *caring* à travers une perspective de recherche inductive.

Étude des marques corporelles dans la modernité : soutenir la cause du sujet

Caroline Doucet, Maître de conférences

Université de Rennes 2

Jean-Luc Gaspard, Maître de conférences

Université de Rennes 2

Résumé

Cette contribution se donne pour objectif de démontrer la pertinence et les enjeux de la recherche qualitative d'orientation psychanalytique et ce, à partir de la présentation d'une recherche internationale portant sur l'augmentation des marques corporelles auto-infligées et des pratiques de l'excès dans notre modernité. La perspective qualitative adoptée dans cette recherche permet l'analyse des liens entre les dimensions collectives – lien social – et la position du sujet – singularité et subjectivité –. Il s'agit de montrer le rapport de ces pratiques de marquage corporel avec des modalités du lien social contemporain ainsi que la variabilité des fonctions du marquage corporel dans l'économie psychique individuelle.

Mots clés

MARQUES CORPORELLES, LIEN SOCIAL, POLITIQUE, PSYCHANALYSE, RECHERCHE CLINIQUE QUALITATIVE

Introduction

La recherche clinique qualitative d'orientation psychanalytique a-t-elle des incidences politiques et lesquelles? Nous proposons de répondre à cette question à partir de l'étude comparative internationale en psychopathologie (France-Brésil)¹ que nous co-dirigeons et qui porte sur les marques corporelles auto-infligées et les pratiques de l'excès dans notre modernité. Cette recherche s'appuie sur le constat largement partagé d'un recours accru ces dernières années, et qui tend encore à se développer, aux marques corporelles (tatouage, stretching, scarifications, cutting, branding, burning, peeling, implants sous-cutanés) ainsi qu'aux manifestations du registre de l'agir et du passage à l'acte auto-agressif. En effet, si de telles pratiques relèvent aujourd'hui du commun et

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 200-211.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

tendent à se développer à un rythme soutenu (Bruna, 2001; Lauru, 2004; Le Breton, 2002), celles-ci ne peuvent cependant se réduire à de simples phénomènes normatifs et codés d'inscription du corps individuel dans le corps social. Par delà des références sociologiques plurielles, de la « mode », au « rite tribal » ou encore au souci « esthétique », une approche clinique et psychopathologique peut être convoquée pour examiner les enjeux subjectifs qui conduisent au recours à ces usages au regard du lien social contemporain et, d'autre part, pour saisir la fonction singulière que revêt une marque corporelle dans l'économie psychique de l'adolescent ou du jeune adulte. Pour répondre à ce double objectif, il nous est apparu indispensable d'adopter une démarche alliant une méthode quantitative – basée sur la considération phénoménaliste et objectiviste (Fernandez & Catteeuw, 2001) de certains phénomènes cliniques – à une méthodologie de recherche psychopathologique d'orientation psychanalytique.

Sur le plan quantitatif, trois modalités de recueil de données ont été choisies qui correspondent aux populations étudiées et à des objectifs spécifiques : 1) *questionnaire à visée épidémiologique et quantitative (traitement SPSS)*; 2) *entretien qualitatif de recherche*; 3) *enquête extensive quantitative* (questionnaire en Français, Portugais, Espagnol mis en ligne) et *qualitative* menée à partir de blogs et des sites de discussions sur Internet.

Dans la voie qualitative, la référence à la doctrine psychanalytique se présente comme nécessité épistémologique et théorique apte à proposer une modélisation de la logique de l'inconscient. Sachant que la recherche en psychanalyse répond difficilement aux critères de la démarche scientifique, l'enjeu réside pour nous dans l'invention d'un dispositif de recherche qui demeure compatible avec la méthode analytique tout en prenant en considération les exigences de la communication scientifique. Cela implique l'élaboration d'une méthodologie de recherche qui permette de saisir les déterminations du sujet, le registre de la contingence, les rencontres – bonnes ou mauvaises, le contexte, la position fantasmatique, le mode d'être au monde de l'individu, mais également de ne pas négliger ce qui échappe à la détermination, *la dimension de l'acte*. L'orientation psychanalytique suggère ainsi une étude clinique différentielle de ces modes de traitement du corps selon leur fonction dans l'économie psychique. Cette option épistémique consiste à considérer en outre le sujet comme réponse à l'Autre social et ses productions ou pratiques comme relevant d'un « moment esthétique » et créationniste (Assoun, 1986). Elle permet d'envisager les manifestations de marquages corporelles comme « symptomatiques » - c'est-à-dire comme autant de tentatives du sujet de se nouer au social, d'y inscrire la part la plus singulière

de son être – et fait ainsi du chercheur l'un des agents de la *promotion du sujet* dans « la marche du monde » (Freud, 1897, p. 211).

L'interaction du social et de la subjectivité

La fréquence grandissante de ces manifestations du registre de l'agir et du passage à l'acte auto-agressif est un indice de la subjectivité de chacun mais doit aussi être étudiée au regard du lien social contemporain. Nous faisons en effet l'hypothèse que l'état et les caractéristiques des discours qui caractérisent notre époque sont propices au développement de telles pratiques de corps jusqu'aux plus extrêmes.

Basée sur des entretiens semi-directifs, le premier axe de notre recherche qualitative évalue l'état de la société contemporaine à l'aune des idéaux sociaux et des modes de jouir privilégiés – afin d'en mesurer les incidences sur les symptômes. Cette perspective s'appuie sur la démonstration freudienne d'un lien entre l'époque et la subjectivité. En effet, « dès le début, la psychanalyse s'est intéressée à l'interaction entre le social et l'individuel » (Freda, 2007, p. 213). Lacan par la suite, à partir de la catégorie de discours (ou lien social fondé sur le langage) est venu rendre compte du nouage entre discours et symptôme. Dans cette veine, la catégorie de discours est ici distincte d'une conception sociologique qui apparente tout lien social à des phénomènes de groupe. Le discours, cet habitat langagier qui fait « tenir les corps ensemble » doit permettre au sujet de trouver à s'y loger tout en parvenant à régler son propre rapport à la jouissance. Chaque discours est ainsi réponse à la jouissance, puisque c'est autour des modes de jouissance que les individus vont se regrouper, se ségréguer ou s'affronter. Sur ce dernier point, est-il nécessaire de revenir au mythe freudien de Totem et tabou (1912-13) pour rappeler que le discours, en tant que « dispositif de régulation de la jouissance », cherche à brider cette dernière? Et, il assure d'autant plus sa pérennité qu'à engager les sujets dans un *procès économique*, leur permettant de prélever ou de récupérer des bribes de jouissance (ou plus-de-jouir). On pourrait aller jusqu'à dire que la qualité du lien social renvoie à ce qui se noue ou à ce qu'entretient le sujet avec le discours lui-même. En effet, le sujet doit trouver une solution pour habiter le lien social sans se dissoudre dans la masse, sans disparaître en tant que sujet. En même temps, il doit pouvoir s'y loger sans mettre en échec ou attaquer le lien social. C'est pourquoi la doctrine psychanalytique est opérante pour notre recherche dont l'une des hypothèses envisage les marques corporelles auto-infligées comme incidences subjectives des discours dominants dans la société et nécessite de repérer en premier lieu les caractéristiques du discours contemporain relativement au corps.

Caractéristiques du discours contemporain relativement au corps

Notre civilisation est caractérisée par la chute des idéaux et par la « montée au zénith social » des objets ou instruments de jouissance qui viennent solliciter une satisfaction pulsionnelle, individualiste. La place dominante de l'objet s'impose au sujet déboussolé : « tous consommateurs réels ou virtuels, usagers potentiels ». Le déclin de l'idéal et la domination de l'impératif de jouissance se traduisent par des styles de vie dominés par le désintérêt marqué voire le rejet de l'Autre comme de l'altérité (Lebrun, 2007). On peut se reporter ici aux travaux du philosophe Gilles Lipovetsky (1983; 2006) qui montre que l'individualisme exclut l'Autre s'accompagnant d'une augmentation du niveau de la jouissance. La revendication porte tout particulièrement, depuis le début des années 70 et les mouvements féministes, sur le droit à pouvoir jouir de son corps : « mon corps est à moi ». Ainsi, dans les années 70, le corps fut investi comme droit des minorités et promu le désir de libérer le corps.

Nous sommes également dans un moment marqué par une boulimie « d'images de corps » (Miller 2008, p. 101). La présence du corps dans notre modernité favorise l'identification à une image totalisante à partir de corps idéaux assortis d'accessoires fantasmatiques auxquels le sujet moderne est prié de s'identifier. Deux aspects transparaissent particulièrement : la croyance de chacun en son image, le souci de s'identifier à une image de soi qui réussit. Or, le pouvoir de l'image idéale « se passe d'une référence au corps de l'autre et à sa présence » (Laurent, 2005, p. 63). L'image d'un corps idéal suggestionne le sujet. La perspective d'une identification à une image totalisante, idéalisée et maîtrisée, semble être à l'origine du traitement que certains de nos contemporains, en retour, imposent à leur corps. L'extension des pratiques de tatouage, de perçage du corps (1^{ère} boutique ouverte en 1975) ou de body-art s'inscrivent dans une quête relative à la constitution identitaire d'un corps singulier. Les pratiques de chirurgie esthétique et de remaniement du corps recherchent la conformité sociale. Ainsi certains sujets tentent de se faire refaire un corps à la mesure de l'Autre social (comme participation au discours dominant).

Néanmoins, les témoignages recueillis lors de la recherche (boutiques de tatouage, institutions, espaces de prévention, centre d'hébergement, rue) auprès de personnes exclues ou dans des situations de précarité socio-économique mettent également en évidence la fonction des marques corporelles comme prise de *position politique du sujet à l'encontre du lien social* comme dénonciation, protestation, objection ou comme refus, y compris paradoxalement lorsqu'il s'agit d'actes nuisibles à l'individu même. Les symptômes actuels dont les agir corporels « se présentent comme un rejet de

l'Autre, l'Autre du savoir inconscient, l'Autre du désir et du lien social » (Portillo, 2006, p. 19). Ces marquages du corps sont donc à penser entre « exclusion et affiliation » au lien social.

Ajoutons que la marque corporelle, l'écriture, l'entaille du corps s'approprient également sur un autre versant. Le corps est devenu matière où s'exerce une pratique qui consiste en une corporisation du signifiant. Cette écriture mais aussi la coupure visent des effets de jouissance. Lorsque le signifiant passe dans le corps, il affecte le corps et a des effets de jouissance. La marque corporelle met en jeu le corps dans sa dimension vivante, le corps comme substance jouissante. À cet égard, les énoncés recueillis témoignent d'une utilité de la marque corporelle afin d'obtenir soit la réduction d'une tension, soit une satisfaction corporelle. En tant qu'elles ont des incidences sur la jouissance du corps propre et qu'elles se présentent comme un trait de notre modernité, les marques corporelles peuvent être considérées comme de nouvelles formes symptomatiques.

Fonction psychique de marques corporelles

Le deuxième axe de la recherche met à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les marques corporelles trouvent à occuper une fonction dans l'économie psychique. Au plan méthodologique, l'entretien semi-directif de recherche permet de saisir, *dans l'après-coup du marquage corporel*, les coordonnées de cet usage du corps au regard de la structure psychopathologique. En effet, si l'aspect transnosographique de ces comportements semble faire consensus parmi les auteurs (Scaramozzino, 2004, p. 25), une clinique différentielle de ces modes de traitement du corps selon les structures psychiques (névrose, psychose et perversion) s'impose.

Au plan nosographique, il est possible de conférer aux atteintes corporelles un statut au sein des cliniques de l'acte (Douville, 2004; Wintrebert, 2006). Il semble possible de les répartir entre *acting out* et *passage à l'acte*. Dans le cadre de l'*acting out*, l'agir est sous-tendu par la volonté de mettre en évidence une souffrance, d'infléchir ou d'entamer l'Autre social ou familial, de vérifier quelque pouvoir d'alarme, d'affliction (Lemonnier, 1997) mais aussi d'opposition. Il serait possible de distinguer les atteintes qui comportent une référence à l'Autre, y compris celles à vocation perverse et à vocation d'identification sociale de celles qui, rejetant toute dimension d'altérité, seraient à corréluer à un « laisser tomber » du sujet. C'est le cas – par exemple – de mutilations commises sous le commandement d'hallucinations ou pour obtenir un soulagement de l'angoisse (Pao, 1969). L'atteinte corporelle peut aussi se présenter comme « défense contre l'angoisse » (Douville, 2004; Smith, Cox & Saradjian, 1998) mais aussi soulagement de la tension

psychique. Cela suggère la mise en rapport du phénomène de marquage corporel avec la fonction de la coupure – de la séparation – et du bord, de l'écrit indélébile et de la lettre. Cette zone érogène artificielle semble une façon de re-sentir, se sentir exister à nouveau (Lauru, 2004). La question de l'identification revêt ici une importance plus particulièrement en ce qui concerne l'abord du tatouage (le trait, le blason, l'insigne corporel). Le caractère répétitif met en évidence l'économie pulsionnelle en jeu (Scaramozzino, 2004), mais aussi ses incidences imaginaires et identitaires sous la forme de la captation du regard, la provocation du regard, faisant appel à la pulsion scopique. Il convient également de porter une attention particulière à la notion du « se faire » tatouer ainsi qu'à la fonction érotique et esthétique de ces phénomènes (Lacan, 1964).

Les entretiens de recherche mettent en évidence la logique et la portée de l'agir sur le corps. Pour chaque sujet, un point d'insupportable ou d'impossible apparaît, se trouve dénudé, qui implique un traitement par l'acte. Cela confirme l'hypothèse que cette conduite est la réponse d'un sujet contraint à intervenir sur/dans son économie pulsionnelle. À titre d'exemples citons différents registres sur lesquels la pulsion est sollicitée :

- le phénomène de répétition, très fréquent (Scaramozzino, 2004) - dans le cas du tatouage, une couverture totale ou quasi totale du corps peut s'observer (Pailler & Pailler, 2004), mais aussi des scarifications – souligne la mise en jeu de la dimension pulsionnelle au travers de la compulsion de répétition;
- la mise en jeu de la pulsion scopique par la captation du regard de l'autre – sous la forme de la provocation par exemple – est évoquée;
- la notion fréquemment rapportée du « se faire » tatouer ou se faire une entaille met en avant la question du corps comme objet sous une forme plus ou moins passive et douloureuse;
- la fonction érotique de l'entaille est également énoncée comme mise en jeu d'un au-delà du plaisir; l'entaille comme zone érogène artificielle apparaît dans les entretiens;
- citons enfin la prépondérance des énoncés relatifs à la douleur soit dans le sens d'un soulagement de la tension psychique après la scarification; soit l'absence de douleur au moment des scarifications; soit encore la marque corporelle procure une manifestation de plaisir intense.

Ainsi, les marques corporelles sont des modalités dynamiques d'articulation du langage, du corps et de l'action du sujet.

Politique du sujet, sujet du politique

La causalité psychique est en jeu dans la prise de décision d'un sujet. C'est pourquoi, la présente recherche trouve son efficace dans l'explication des conduites étudiées notamment en mettant l'accent sur l'acte/agir du sujet. La psychanalyse fait valoir que ce dernier ne s'appréhende, ne se saisit entièrement, que dans l'après-coup de sa manifestation. L'enjeu est dès lors de se doter d'une logique permettant au sujet d'être capable de recalculer l'acte/agir qui a été le sien, d'en approcher les coordonnées. L'entretien semi-directif de recherche est particulièrement approprié pour répertorier, à partir de la réponse du sujet, les éléments relatifs aux conditions dans lesquelles le marquage corporel s'est réalisé, c'est-à-dire rendre compte de sa genèse. Précisons que l'entretien semi-directif de recherche, d'une durée de 45 minutes, a été enregistré. Il a été réalisé à partir d'une grille d'entretien constituée de 5 rubriques : *Présentation et anamnèse - Marques corporelles et conjoncture - Fonctions des marques corporelles - Marques corporelles et rapport au savoir - Symptôme et lien social.*

Notre méthodologie associant le savoir obtenu par la recherche quantitative – les caractères généraux des populations étudiées – à celui produit par la recherche qualitative d'orientation psychanalytique – la structure singulière du sujet et la logique qui fonde son acte – s'est révélée féconde pour répondre aux objectifs fixés. Cette démarche de recherche évite tout réductionnisme épistémique puisqu'elle prend en compte les limites inhérentes à chacune des méthodes prise isolément à cerner l'objet de la recherche tout en tenant compte également du réel du sujet qui résiste, malgré l'association des deux méthodes, de structure donc, à être su. En dépit des limites énoncées, la bipolarité de la méthodologie s'inscrit dans une ambition de généralisation tout en faisant valoir « la promotion du singulier » qui objecte à la généralisation. Moyennant quoi, ce dispositif de recherche, homogène aux valeurs épistémiques et aux méthodes qui fondent les enjeux de cette étude, tout en contribuant à l'apport de connaissances nouvelles, répond également aux critères et exigences de la démarche et de la communication scientifique.

C'est dans cette veine que cette recherche, en prise directe sur *le social* et soumettant à l'étude *des symptômes d'aujourd'hui*, présente des enjeux politiques. La dimension politique peut se lire à différents niveaux :

Le premier est à rapporter à *l'adoption du paradigme psychanalytique* et à la mise en place d'un dispositif de recherche qui demeure homogène à ce modèle. Le choix de ce cadre de référence n'est pas idéologique, ni dogmatique. Il répond à une nécessité théorique et méthodologique en tant qu'il est le seul modèle qui tient compte dans l'explication des phénomènes d'une

dimension hétérogène qui échappe au registre des déterminations générales. Or ne pas tenir compte de ce point d'indétermination serait négliger un point essentiel à la compréhension des phénomènes de marquages corporels. En effet, ils ne peuvent se comprendre qu'à la condition de mettre l'accent sur le sujet de l'inconscient. Celui-ci ne se confond pas avec l'individu, le moi, la conscience ou encore l'usager. Notre orientation, défend une *politique du sujet* reconnaissant par delà toutes les déterminations la part d'irréductibilité de celui-ci vis-à-vis de tout autre dans son rapport à l'acte, à la parole, dans son rapport au plaisir comme au déplaisir, dans son rapport à la réalité comme au savoir et in fine au savoir inconscient. L'enjeu de notre recherche est de reconstruire, dans l'après-coup de la réponse du sujet, l'acte qui a été le sien. Il convient pour chacun des sujets rencontrés de mettre en évidence une conjoncture – un avant et un après la marque corporelle – qui indique que ce phénomène n'intervient pas n'importe quand et qu'il revêt une logique dans l'économie psychique. Ainsi, la recherche soutient une *politique du symptôme*. Alors que « le symptôme paraît constituer un joug, un ravage, un obstacle, nous mettons en valeur son rapport à la jouissance et sa dimension de choix subjectif » (Focchi, 2008, p. 21). Cette recherche soutient une orientation par le symptôme conçu comme recours et non comme déficit ou dysfonctionnement.

Une telle recherche, par son souci de mettre l'accent sur la singularité du cas, le plus particulier de chacun, se révèle déségrégative. Elle promeut une *politique du cas*, une véritable casuistique, qui s'oppose à la tendance contemporaine de constituer des groupes de sujet sur la base des symptômes qu'ils présentent. En permettant au sujet de dire quelque chose à propos de ses passages à l'acte, la recherche offre la perspective sinon de donner un sens à l'acte au moins de l'interroger. En conséquence de quoi, le sujet peut être amené à rechercher – dans un dispositif autre plus approprié – à « rétablir la dimension de l'inconscient dans ces conduites qui le court-circuitent, qui l'effacent » (Fernandez Blanco, 2008, p. 32). Cet abord éclaire aussi la « valeur sociale de l'écoute » dans ses dimensions relationnelle et symbolique en tant qu'elle favorise à l'inscription du sujet dans la cité.

Le 2^e niveau d'implication politique de la recherche se situe au moment où le chercheur opte pour tel cadre de référence plutôt que tel autre pour ancrer ses recherches. Dans le choix qui est le sien, le chercheur devient *un sujet politique*. En mettant l'accent sur la dimension inconsciente, le chercheur envisage et accepte les retombées épistémologique, méthodologique, clinique et sociale en rapport avec son cadre de référence. Ainsi, les résultats déjà obtenus permettent de définir des dispositifs et procédés adéquats à un traitement digne du symptôme. Ces lieux doivent permettre au sujet d'ouvrir le dialogue avec lui-même et de trouver à se loger dans le lien social à la seule

condition que sa singularité ne se trouve pas déniée, rejetée ou bannie. Ainsi, les résultats de cette recherche, leur transmission, ont pour conséquence d'affirmer l'intérêt de la doctrine psychanalytique en particulier dans la construction d'un dispositif de recherche mais aussi plus généralement, l'enjeu de sa présence dans le champ social.

Conclusion

Nous l'avons montré : l'action politique est intrinsèque au travail du chercheur. Cette dimension se redouble pour les recherches qui s'orientent de la psychanalyse parce qu'elles soutiennent l'hypothèse de l'inconscient. Et si l'inconscient concerne bien évidemment l'individuel, en tant qu'il infiltre nos représentations, nos dire, nos arrangements sociaux, nous pouvons soutenir après Lacan (1967) que *l'inconscient, c'est la politique*. En postulant que toute pratique de marquage corporel porte le témoignage de l'action de structure subjective, le *primat de la parole* et *l'étude de cas* constituent les deux soubassements privilégiés de notre recherche. Cette orientation nous assure d'une méthode d'investigation permettant le recueil de données et leur dépouillement dans une visée de transmission scientifique, alors même que notre étude ne peut être considérée comme directement issue de l'expérience clinique ou d'une pratique analytique. Parce qu'elle prend appui sur le nouage triplice des dimensions du *réel*, du *symbolique* et de *l'imaginaire*, cette voie doit permettre de spécifier la particularité d'une *position subjective*². Cette seule référence à la topologie borroméenne (RSI), introduite par Lacan dans la dernière partie de son enseignement (Porge, 2000), permet en effet de pointer les limites des modèles proposés en psychopathologie prenant en compte, soit la dimension *imaginaire* (le moi et les mécanismes de défense, le narcissisme, etc.), soit la dimension *symbolique* (défaut de mentalisation, ou à l'inverse sublimation, créativité, etc.), soit le *réel* dans une approche de l'affect, des émotions (douleur, déplaisir, etc.) et des processus constitutionnels de régulation (coping, humeur, etc.). En effet, comme nous avons tenu à le préciser, tout marquage corporel met indiscutablement en relief (outre l'événement psychique, la souffrance ou le désir qui y est impliqué) la fonction de méconnaissance qu'il assure dans l'attache du sujet à un mode de jouissance, la dimension de vérité qu'en retour il indexe (rapport au savoir inconscient), enfin la question de l'acte (acting out ou passage à l'acte) qu'il peut incarner.

Notes

¹ « Marques corporelles et lien social contemporain : Étude comparative internationale. Fonctions des tatouage et scarification dans l'économie psychique des jeunes adultes : Genèse, rapport au corps, solution subjective ». France – Brésil : CAPES/COFECUB - N° Sh 609/08 (2008-2012). L'étude épidémiologique s'intéresse à deux populations : d'une part, les jeunes adultes *tatoués* ou *scarifiés* tout venant, adeptes des boutiques d'« Arts corporels » et d'autre part dans des structures spécialisées, notamment médico-sociales, une population présentant des troubles associés : *Conduites addictives (toxicomanie- alcoolisme)*, *Troubles des conduites alimentaires*, *Affections psychosomatiques (Vitiligo, psoriasis)*, *Hospitalisation en service psychiatrique*. Une recherche complémentaire s'attache en France à rencontrer une population d'apprentis jeunes majeurs.

² L'analyse de discours s'inscrit dans une double référence : au *sujet de l'énoncé* (analyse classique de contenu) et au *sujet de l'énonciation* en référence à l'émergence ponctuelle et évanescence du discours de l'inconscient (lapses, ratages, trouvailles, accidents du langage, mot d'esprit, etc.). Les *vignettes cliniques* – et plus rarement les *constructions de cas* – basées sur cette analyse constituent le ressort logique de la démarche scientifique de construction du savoir. Elles permettent de rendre compte du prisme fantasmatique (dimension de l'imaginaire), de la rencontre et du traitement d'un réel du sujet, du mode d'inscription symptomatique dans le lien social contemporain (champ du symbolique).

Références

- Assoun, P.-L. (1986). Le moment esthétique du symptôme. Le sujet de l'interprétation chez Freud. *Cahiers de la psychologie de l'art et de la culture*, 12, 141-158.
- Bruna, D. (2001). *Piercing, sur les traces d'une infamie médiévale*. Paris : Textuel.
- Douville, O. (2004). L'automutilation, mise en perspective de quelques questions. *Champ psychosomatique*, 36, 7-24.
- Fernandez Blanco, M. (2008). Politique de la psychanalyse. *Mental*, 20, 29-34.
- Fernandez, L., & Catteeuw, M. (2001). *La recherche en psychologie clinique*. Paris : Nathan.
- Focchi, M. (2008). Présentation. *Mental*, 20, 21-22.
- Freda, F.H. (2007). La précarité. *La cause freudienne*, 65, 213-217.
- Freud, S. (1998). Totem et Tabou. Dans S. Freud, *Œuvres complètes XI (1911-1913)* (pp. 189-382). Paris : PUF.

- Freud, S. (1996). Lettre n°59. Dans S. Freud, *La naissance de la Psychanalyse* (7^e éd.) (pp. 170-171). Paris : PUF.
- Lacan, J. (1964). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2005). *Mon enseignement*. Paris : Seuil.
- Laurent, E. (2005). Chomsky avec Joyce. *La lettre mensuelle*, 240, 56-64.
- Lauru, D. (2004). Perçons corps. *Champ psychosomatique*, 36, 119-129.
- Le Breton, D. (2002). *Signes d'identité. Tatouages, piercing et autres marques corporelles*. Paris : Métailié.
- Lebrun, J.-P. (2007). *La perversion ordinaire*. Paris : Denoël.
- Lemonnier, B. (1997). Se tailler. *Les feuillets du Courtil*, 13, 17-19.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*. Paris : Gallimard.
- Miller, J.A. (2008). La psychanalyse, la cité, les communautés. *La cause freudienne*, 68, 105-119.
- Pailler, J.-J., & Pailler, B. (2004). Tattoo? Non il me manque quelque chose. *Champ psychosomatique*, 36, 131-143.
- Pao, P.-N. (1969). The syndrome of delicate self-cutting. *British Journal of Medical Psychology*, 42, 195-206.
- Porge, E. (2000). *Jacques Lacan, un psychanalyste, parcours d'un enseignement*. Toulouse : Erès.
- Portillot, R. (2006). Le déclin de l'idéal, l'exigence de jouissance. *La lettre mensuelle*, 244, 17-21.
- Scaramozzino, S. (2004). Pour une approche psychiatrique de l'automutilation : implications nosographiques. *Champ psychosomatique*, 36, 25-38.
- Smith, G., Cox, D., & Saradjian, J. (1998). *Women and self-Harm : understanding, coping and healing from self-mutilation*. Londres : The Women's Press.
- Wintrebert, D. (2006). L'auto-mutilation, défense contre l'angoisse. *Mental*, 17, 87-92.

***Caroline Doucet** est maître de conférences de psychopathologie à l'Université Rennes 2 (EA 4050), psychologue clinicienne en Cellule d'urgence médico-psychologique et en Service de soins palliatifs. Ses travaux de recherche concernent, d'une part, les rapports entre les modalités du lien social et les effets subjectifs qui amènent l'apparition d'atteintes corporelles diverses et, d'autre part, sur le traumatisme psychique, le débriefing, les thérapies brèves ainsi que la clinique de la fin de vie. Elle dirige actuellement des recherches pluridisciplinaires sur la place du sujet dans les pratiques soignantes contemporaines. L'un de ses derniers ouvrages (*Le psychologue en service de médecine*) fait valoir l'intérêt de la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de la médecine.*

***Jean-Luc Gaspard** est maître de conférences de psychopathologie à l'Université Rennes 2, directeur du laboratoire « Recherches en psychopathologie : cliniques et champs spécifiques » (EA 4050), psychologue clinicien et psychanalyste. Ses travaux s'inscrivent dans une référence épistémologique à la psychanalyse et abordent la question des rapports entre le sujet, le corps et les liens sociaux contemporains (refus, violence, addictions, maladies de la douleur). Il dirige une recherche internationale sur les marques corporelles.*

L'analyse qualitative au service de l'émancipation des intervenants contre l'exclusion

Thierry Glarner, Doctorant

Université de Mons

Résumé

Travailler à l'intégration sociale des exclus est un métier de plus en plus difficile, voire un métier à risque. Le travailleur social est régulièrement confronté à des situations complexes, des publics marqués par leurs histoires de vie, des conditions de travail de moins en moins stimulantes et soutenantes, des conditions d'emploi de plus en plus précaires. À la fois convaincu du bien fondé de sa mission et obligé de répondre aux exigences de résultats attendus par sa direction hiérarchique, il devient difficile pour l'intervenant de résister aux chocs émotionnels que peuvent produire les multiples situations à gérer, jusqu'à générer un état de souffrance psychique. L'analyse qualitative peut s'avérer être d'une grande utilité pour diagnostiquer son origine, et constituer un instrument à visée émancipatoire, lorsque l'énergie n'est plus utilisée à lutter contre la souffrance psychique au travail, mais consacrée à l'action pour lutter contre l'exclusion.

Mots clés

SOUFFRANCE PSYCHIQUE, ÉMANCIPATION, RÉCIT DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES, ANALYSE QUALITATIVE

Introduction

La société belge dispose d'un des meilleurs systèmes de sécurité sociale en Europe (Reman & Delcor, 2006). Elle prend en charge les personnes qui se trouvent en difficulté matérielle, financière, psychique ou sociale, et celles qui se retrouvent exclues du système économique, à travers de nombreux dispositifs d'action sociale.

Le travail, le logement, la formation, le diplôme, sont des objets sociaux qui entrent en jeu avec la reconnaissance d'un statut, d'une existence dans les relations sociales. « Ils produisent ou médiatisent du lien social » (Vandecasteele & Lefèbvre, 2006, p. 139). La disparition d'au moins l'un d'entre eux (celui du travail étant le plus important) conduit à la précarité d'existence. Plus le temps de précarisation dure, plus la menace de rupture du

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 212-244.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

lien social se précise, et ce sont les populations les plus fragilisées qui se retrouvent en situation de désaffiliation extrême (Castel, 1998). Sont concernés également ceux qui sont menacés par « l'évolution d'une société dont les règles ont été brutalement modifiées et qui risquent, si la précarité de leur emploi se cumule avec d'autres handicaps, de glisser progressivement vers la grande pauvreté et l'exclusion » (Vandecasteele & Lefèbvre, 2006, p. 142).

Travailler à la relation d'aide, c'est donc participer activement au changement social, au combat contre l'exclusion, en s'engageant à défendre les intérêts des populations négligées, et en participant à la construction ou la reconstruction du lien social. Le professionnel de la relation d'aide qu'est le travailleur social a donc, entre autres, une mission bien ambitieuse à assurer s'il veut respecter son engagement, ce qui n'est pas sans conséquence sur son état psychique.

Les professions liées au travail social conduisent de plus en plus au burn out ou à la dépression, car elles mobilisent beaucoup d'énergie et de savoir faire, pour tenter d'apporter les meilleures solutions aux situations difficiles rencontrées. Elles nécessitent une forte capacité de résistance au stress, une grande disponibilité d'écoute et d'empathie alliée à une vie personnelle équilibrée, autrement dit, elles requièrent le profil de personnes ayant une bonne santé psychique ou mentale.

Il faut pouvoir faire face aux frustrations nombreuses liées aux situations inextricables qui génèrent un fort sentiment d'impuissance et de découragement, aux situations routinières ou bureaucratiques au travers desquelles le travailleur social vit le constat désagréable « d'être contre sa volonté, un rouage, un « distributeur d'aspirine », un serviteur du contrôle social, dont le dévouement ne sert qu'à permettre au « système » de continuer à exclure » (Bajoit, 2005, p. 127).

L'impuissance à jouer un rôle actif de changement, dans certaines situations, produit remises en questions existentielles et remises en cause de l'efficacité des pratiques, car confrontées à l'idéal de la profession. Les conditions de travail font régulièrement l'objet de critiques verbales au sein de l'institution, sans qu'elles ne produisent les changements attendus : les bureaux restent exigus, l'équipement de travail est souvent incomplet ou défectueux, les moyens en personnel, insuffisants, les usagers, difficiles ou mal éduqués, la considération attendue de la hiérarchie semble absente, etc. Le travail social semble être un parent pauvre du service public, car souvent mal compris, à la fois par la population et les dirigeants politiques.

Ces quelques constats parmi d'autres font régulièrement l'objet de critiques et d'analyses par les chercheurs des sciences humaines. On parlera des

paradoxes du travail social qui procurent doutes et remises en question chez le travailleur social (Amiguet, 2004; Autès, 1998; Bouquet, 2004; Lokossou, 2004), des causes qui le conduisent à l'épuisement (Biron, 2006; Peters & Mesters, 2007), à la dépression (Bokanowski, 2004; Dubar, 2003; Foucart, 2005; Jacquinet, 2004), au sentiment d'inefficacité professionnelle et d'impuissance (Bajoit, 2005; Brémond, Gérardin & Ginestet, 2002; Pommier, 2005), à l'angoisse (Barbier, 2004; Benasayag & Schmitt, 1998), à l'isolement ou aux troubles du narcissisme (Foucart, 2005; Jacques, 2004; Laval, 2005; Roussillon, 2006; Vandecasteele & Lefèbvre, 2006).

L'énergie psychique déployée par le travailleur social, pour faire face aux enjeux du combat contre l'exclusion est mobilisée vers l'action. Elle peut cependant devenir insuffisante pour faire face à l'événement difficile, générant alors un état de souffrance psychique.

Comment, alors, appréhender cette souffrance? Comment aider l'intervenant à retrouver son énergie? Comment l'aider à sortir de ce fatalisme apparent pour le rendre acteur de changement, afin qu'il retrouve la confiance dont il a besoin pour poursuivre le combat contre l'exclusion?

Pour y répondre, nous tentons d'abord, dans cette contribution, de définir ce que nous entendons par souffrance psychique du travailleur social (plus précisément l'assistant social belge francophone), par opposition à l'état de bonne santé mentale. À partir d'un examen de la littérature (Glarner, 2007), nous avons recensé une série exhaustive d'indicateurs de la souffrance psychique, avec lesquels nous avons élaboré une cartographie de la souffrance psychique du travailleur social.

Cette cartographie constitue notre outil principal pour faire émerger, à l'aide de l'analyse de contenu appliquée sur un récit de pratiques, le processus qui conduit un travailleur social à vivre un état de souffrance psychique. L'analyse qualitative devient alors utile pour comprendre comment ce processus s'est mis en œuvre, et comment le travailleur social peut alors gérer les raisons de sa souffrance et se remettre en action.

Nous nous référons alors à la situation de Valérie, assistante sociale, pour illustrer d'une part, les difficultés qu'elle rencontre avec un toxicomane, et d'autre part pour décrire le processus, dans ce travail de relation d'aide, qui la conduit à vivre un état de souffrance psychique.

Le travailleur social dans son action contre l'exclusion

Afin de mieux cerner les enjeux multiples auxquels le travailleur social est confronté, il est utile de résumer le contexte de son action, et de décrire le type de plainte qu'elle peut générer.

Le contexte

Faire de l'action sociale de qualité, c'est donner à la relation d'aide une qualité de service. L'utilisateur est un *client* l'aidant un *professionnel*. Le client a des *droits* et le professionnel se doit d'aider *l'ayant droit* à les concrétiser.

« Il faut désormais inscrire le travail social dans des logiques de service qui supposent de concevoir une offre, une clientèle, des usagers et de définir un processus de fabrication (procédures, savoir-faire, méthodologie) avec pour objectif « l'organisation systématique et cohérente de tous les éléments physiques et humains de l'interface usager-entreprise associative en vue de réaliser une prestation de service de qualité optimale » (Batifoulier, 2003 cité par Boutanquoi, 2004, p. 75).

Bouquet interpelle le chercheur sur la question des limites et des dérives potentielles dans la mise en œuvre de la qualité de service dans l'action sociale. Celle-ci peut déboucher sur un excès de règles bureaucratiques faisant de l'individu un objet de classement, elle peut viser la rentabilité au détriment de l'aide, etc. Par contre, si elle suscite la participation de chaque acteur (professionnel, institution, financeur, demandeur d'aide) elle peut constituer « un projet stimulant et rassembleur » (Bouquet, 2004, p. 144).

Le travail social s'est fortement développé dans les métiers de l'insertion, de la gestion de l'exclusion. Les nouvelles orientations politiques de l'État-providence ont favorisé l'émergence du principe d'activation, en subordonnant l'octroi d'allocations d'aide à la démonstration par l'ayant droit, qu'il a la volonté de mettre tout en œuvre pour s'intégrer dans la société. Les métiers de la médiation se sont alors déployés, axés en premier lieu sur l'octroi des droits liés à l'emploi, puis sur les problématiques liées au logement, la pauvreté, la violence familiale, l'endettement, les problèmes de santé, etc. (Laval, 2005).

Cette éclosion des métiers du travail social a brouillé les repères de l'identité professionnelle de l'assistant social, tout en améliorant, paradoxalement, ses possibilités de mobilité sociale.

Quant au service aux populations exclues, les intervenants ont une mission à visée normative et normalisatrice (Karsz, 2004), l'octroi de l'aide étant de type palliatif. Celle-ci incite les populations cibles à se conformer aux idéologies dominantes.

Ce travail d'intégration sociale s'opère, se structure principalement à travers l'activité bureaucratique (mise en ordre de mutuelle, droit aux allocations familiales, octroi du chômage, du revenu d'insertion, des conditions d'accès au logement, etc.), et en second lieu grâce à des activités pédagogiques

et éducatives. Le travail social s'inscrit également dans les missions d'intervention d'urgence (expulsion, situation de danger familial, catastrophe, accident, santé, etc.).

Afin de délimiter notre champ d'étude, nous faisons nôtre la définition de Foucart (2005, p. 98) à propos du travailleur social et que nous assimilons à l'assistant social :

Nous entendons par travailleur social celui qui est chargé principalement d'accompagner et d'aider certains types de populations afin de favoriser leur insertion dans le respect de l'autonomie de ces personnes. Son intervention revêt des dimensions éducatives, d'animation, d'accompagnement et de soutien, d'information et d'orientation, d'aide psychosociale, d'encadrement de travailleurs sociaux ou de bénévoles et de gestion de services ou d'établissement.

L'intervenant se fait donc le spécialiste de la transaction entre la personne et son environnement, Bilodeau (2005, p. 57) définissant ce mode d'intervention sous la forme d'une « thérapie sociale »¹.

La plainte

Compte tenu de la complexité des différentes compétences à maîtriser, l'assistant social est considéré comme « un expert du soulagement de la souffrance » (Biron, 2006, p. 217). Or, comme le signale l'auteur, il s'agit « d'un mandat piégé » (Biron, 2006, p. 217). En tant qu'expert des problèmes sociaux, le risque existe que l'assistant social soit considéré, tout comme le psychologue, comme une sorte de gourou qu'on consulte pour tout problème (Benasayag & Schmit, 1998) comme s'il était un distributeur de solutions.

Dès lors, tiraillé par les exigences technocratiques et celles qui guident la relation d'aide, il en résulte une multitude de frustrations donnant lieu à différents mal-être que nous allons rapidement passer en revue.

Influence sur l'humeur

Dans la relation d'échange, l'utilisateur occupe une position inégale, de dépendance à l'égard de l'aidant. Mis sur la défensive, il peut s'adonner à l'expression de violences verbales ou d'humiliations qui peuvent déstabiliser l'assistant social, suscitant mises en question et réflexions sur la relation elle-même (Boujut, 2005) mais aussi de la culpabilité, ou de l'irritabilité envers l'utilisateur ou l'institution (Aubert, 2000).

Influence sur la motivation

La motivation de l'agent est mise à rude épreuve. Avec la croissance dominante de la pensée néolibérale, le travail social est critiqué, évalué selon

les méthodes managériales, l'intérêt financier prime sur les valeurs sociales. Il coûte de plus en plus cher à la collectivité alors qu'il est censé réduire l'exclusion, perdant ainsi progressivement son aura auprès des responsables politiques. Par conséquent, l'effort déployé pour gérer les inévitables difficultés liées au travail de la relation d'aide est dévalorisé (Biron, 2006). Ce non-intérêt ou ce défaut d'intérêt, autrement dit ce manque de considération pour la visibilité du travail accompli, peut aboutir à la souffrance de se sentir exclu au sein de son institution (Lacroix & Jacques, 2004), mais peut aussi être source de sentiment d'inutilité, ou d'inefficacité professionnelle. Cela peut conduire également à la production d'une image de soi négative.

Influence sur la raison

Une crise du sens peut apparaître, le dérapage est réel de devoir justifier sa position plutôt que de se centrer sur les intérêts ou besoins du demandeur d'aide (Bosquet, 2004). Au vu des difficultés à résoudre les problèmes d'insertion et d'intégration, les assistants sociaux sont « contraints à travailler l'attente, la désillusion, la perte [...] davantage peut-être que l'accès à une citoyenneté pleine et entière » (Pommier, 2005, p. 162). Ils se voient également contraints de jouer un rôle imposé et non pas désiré (Franssen, 2000).

Pour éviter l'inertie, la relation statique, le fatalisme, la superficialité, l'inaction menaçante de la situation, ils doivent se faire violence (Chambeau, 1999), faire face aux contradictions apparentes, faire violence à la raison en intégrant des dimensions nouvelles du travail social, qui vont bousculer leur culture professionnelle (Bédard-Hauser & Bolzman, 2004). Ils doivent dépasser le malaise que peut provoquer l'absence de référentiel propre au travail social (Castel, 1998), ou plutôt le flou référentiel, remettant en question constamment leur travail et leur relation dans l'optique de la reconstruire (Dubet, 2006).

Influence sur la santé

L'énergie dépensée est conséquente pour s'améliorer sans cesse, pour faire face à l'urgence, au nombre de dossiers, à la disparition progressive des repères institutionnels, au maintien de la relation dans l'efficacité, à la gestion des émotions dans la relation, à la précarité du statut, etc. Cette dépense d'énergie multiple dépasse souvent les limites physiques de l'individu qui, s'il n'y prend pas garde, se retrouve en situation de burn-out, d'épuisement, de décrochage, de démission (Biron, 2006). L'assistant social se retrouve dans cet état parce qu'il engage davantage toute sa personnalité (Dubet, 2006).

Conséquences sur l'agir

L'assistant social ressent alors une souffrance psychique, caractérisée par son impuissance (Foucart, 2005); il vit alors la contrainte d'agir sous la pression et

de l'usager et de l'institution, dans l'urgence, il peut vivre le sentiment d'être un rouage de l'exclusion (Bajoit, 2005), d'être inutile, car incapable d'enrayer la souffrance sociale (Chavaroche, 2005).

C'est alors le temps de la plainte et la nécessité de faire appel à des solutions externes (Franssen, 2000).

Enfin, les assistants sociaux sont confrontés en première ligne avec la complexité des situations à traiter et doivent répondre en même temps aux exigences qui leur sont assignées. Ils deviennent alors l'objet de multiples souffrances qu'ils doivent également gérer, souffrances dont il est nécessaire, à présent, de préciser le contenu conceptuel.

La souffrance psychique

En premier lieu, il est important de délimiter le champ d'investigation que nous voulons analyser sur la souffrance.

Les troubles de la personnalité, tels qu'ils sont définis dans le DSM-IV, ne font pas partie de l'analyse, ni les maladies mentales appartenant au champ de la psychiatrie, laquelle traite de la pathologie de la relation. Les assistants sociaux concernés font l'objet de prises en charge particulières dans un cadre thérapeutique très structuré.

Il est cependant utile de souligner que les concepts de souffrance, de maladie mentale et de santé mentale peuvent se juxtaposer, générant des difficultés à les définir respectivement. Il n'est pas opportun d'entrer dans ce débat qui nécessite à lui seul un travail conséquent. Nous avons cependant retenus quelques auteurs qui ont traité ces notions afin de baliser notre analyse.

La souffrance psychique de l'assistant social naît de sa confrontation avec la souffrance sociale (et psychique) de l'autre, de la relation elle-même et des difficultés rencontrées pour la résoudre.

Sous ce paradigme, nous ne décrivons pas le processus psychanalytique qui conduit à la souffrance psychique, car il n'est pas dans notre intention de comprendre l'histoire propre de l'individu dans sa construction existentielle, mais de comprendre comment le contexte professionnel peut le conduire à être dans un état de souffrance psychique. Nous retenons cependant ce qu'en dit Bokanowski (2004, p. 1418) : « tout développement psychique comporte un processus de transformation et, par conséquent, un état de souffrance. Il n'est pas de changement ni de croissance psychique, c'est-à-dire d'affranchissement du sujet au regard de ses pulsions et de ses désirs, qui n'entraîne de la souffrance et de l'angoisse ».

Le processus de transformation psychique fait naître la souffrance, qui s'exprime par l'angoisse telle que la théorie des fantasmes originaires de

l'œdipe la définit, à travers l'angoisse de castration et l'angoisse de pénétration (Bokanowski, 2004).

D'un autre côté, la souffrance peut être considérée comme un stimulant à l'action. Elle « est ce qui nous pousse à trouver, à inventer des voies de satisfaction substitutives à l'accomplissement de nos désirs » (Vandecasteele & Lefèbvre, 2006, p. 147).

Dès lors que le travailleur social est confronté à la relation d'aide, ces positions antagonistes se mêlent, et tour à tour peuvent entraîner, en alternance, souffrance et plaisir, insatisfaction ou satisfaction, c'est-à-dire, souffrance psychique et bonne santé mentale.

Mais que peut signifier être en bonne santé mentale?

Définition de la bonne santé mentale

Comme point de départ de la réflexion, la définition que donne l'OMS dans son rapport 2001 de la santé mentale semble pertinente :

Une personne en bonne santé mentale est une personne capable de s'adapter aux diverses situations de la vie, faites de frustrations et de joies, de moments difficiles à traverser ou de problèmes à résoudre. Une personne en bonne santé mentale est donc quelqu'un qui se sent suffisamment en confiance pour s'adapter à une situation à laquelle elle ne peut rien changer ou pour travailler à la modifier si c'est possible. Cette personne vit son quotidien libre des peurs ou des blessures anciennes qui pourraient contaminer son présent et perturber sa vision du monde. De plus, quelqu'un en bonne santé mentale est capable d'éprouver du plaisir dans ses relations avec les autres. Bref, posséder une bonne santé mentale, c'est parvenir à établir un équilibre entre tous les aspects de sa vie : physique, psychologique, spirituel, social et économique. Ce n'est pas quelque chose de statique, c'est plutôt quelque chose qui fluctue sur un continuum, comme la santé physique.

Chacun des termes mériterait d'être défini, bien entendu, mais là ne sera pas notre propos. La définition choisie a le mérite de mettre en évidence l'importance des dispositions de la personne en termes de confiance en soi, de sécurité de base, de compétences propres, qui permettent de s'adapter aux conditions de la vie, qui rendent la personne actrice dans la construction de son identité et capable d'agir dans l'altérité. Le fait de remplir ou pas ces dispositions nous informe sur son état psychique. C'est dans cette zone délimitée entre la bonne santé mentale et la pathologie que le chercheur situe sa

démarche, en accord avec Laval (2005) qui ne considère pas la souffrance psychique et la maladie mentale sur le même terrain.

Définition de la souffrance psychique

Nous prenons comme postulat qu'il y a apparition de la souffrance psychique, lorsque la bonne santé mentale est altérée, lorsque l'insatisfaction produit un effet négatif sur l'action. Cette insatisfaction est générée par l'importance du sentiment d'impuissance vécue par les assistants sociaux.

En rapport avec cette souffrance vécue au travail, Dejours affirme que « ce n'est pas tant l'importance des contraintes mentales ou psychiques du travail qui fait apparaître la souffrance (bien que ce facteur soit à l'évidence important) que l'impossibilité de toute évolution vers son allègement. La certitude que le niveau atteint d'insatisfaction ne peut plus diminuer marque l'entrée dans la souffrance » (Dejours, 2008, pp. 90-91).

La psychodynamique du travail nous apprend que la souffrance vécue est un affect, « elle est celle dont nous faisons l'expérience en tant que nous vivons. C'est la vie vécue, telle que je l'éprouve, affectivement, dans mon corps propre, un corps qui est un Je » (Henry, cité par Molinier, 2006, p. 62).

À partir de ce postulat, c'est une série d'insatisfactions qui ont été relevées à travers notre recension des écrits, regroupées dans trois grandes catégories, à savoir l'insatisfaction résultant de l'ambivalence, l'insatisfaction liée au domaine des compétences professionnelles et personnelles, et l'insatisfaction liée à la sphère de la reconnaissance professionnelle et personnelle.

L'insatisfaction sur le plan de l'ambivalence

Caractéristique majeure qui illustre la souffrance psychique de l'assistant social, l'ambivalence est définie comme étant le « caractère de ce qui se présente sous deux aspects, sans qu'il y ait nécessairement opposition ou ambiguïté » (Rey, 1992). Nous ajoutons à cette définition la composante affective que nous enseigne la psychanalyse. L'ambivalence peut désigner toute forme de compromis au sein duquel « la composante positive et la composante négative de l'attitude affective sont simultanément présentes, indissolubles, et constituent une opposition non dialectique, indépassable pour le sujet qui dit à la fois oui et non » (Laplanche & Pontalis, 1973).

Cela peut se traduire concrètement par un sentiment d'être toujours entre deux choix à faire, un sentiment de malaise, de mal être, de mal de vivre, de doute, etc.

L'insatisfaction sur le plan des compétences

La compétence envisagée ici est liée à la connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. Il s'agit de l'autorité scientifique.

Le référentiel du travail social s'appuie sur le champ disciplinaire des sciences humaines pour constituer un savoir hybride sur l'art de la relation d'aide. Celui-ci ne consiste pas seulement à poser un diagnostic et à appliquer un traitement, à analyser une situation de droit et faire preuve de compétence administrative. Il s'agit d'intégrer des savoirs multiples, de posséder de nombreuses qualités personnelles pour faire face à l'inconnu toujours renouvelé de la rencontre avec l'autre.

L'acte n'est plus produit dans un champ particulier de la relation d'aide (psychologique, administratif, médical, judiciaire, etc.) mais dans plusieurs à la fois. Comparé aux spécialistes de l'intervention, l'autorité de l'assistant social dans l'intervention est faiblement légitimée, ce qui peut conduire celui-ci à vivre un sentiment d'inefficacité professionnelle.

L'insatisfaction sur le plan de la reconnaissance

La reconnaissance est liée à la considération d'autrui pour le travail accompli. Le regard de l'autre détermine la manière dont l'individu est perçu sur la scène publique, quant à son savoir être et son savoir-faire. Plus le travail de l'intervenant est reconnu et valorisé par l'autorité hiérarchique et l'usager, plus son capital d'honneur et de prestige se renforce et augmente son estime de soi (Pourtois & Desmet, 2004a).

Les conséquences d'une absence de reconnaissance se marquent, entre autres, en terme de doute, d'impuissance, de fatigue, de découragement (Pommier, 2005), de peur, de soumission (Dejours, 1998), une montée du stress et la souffrance au travail (Lefresne, 2000).

Cartographie des indicateurs de la souffrance psychique de l'assistant social

La recension d'éléments éclairant l'insatisfaction des assistants sociaux dans leur travail, dans les écrits de vingt-deux auteurs, a donné lieu à une analyse thématique. Trois concepts opératoires en émergent pour représenter leur la souffrance psychique, à savoir les insatisfactions liées à l'ambivalence, la compétence et la reconnaissance. Les indicateurs sous-jacents qui les illustrent sont au nombre de 10, comprenant 61 items recensés à partir d'extraits des écrits des vingt-deux auteurs. Cela nous donne la synthèse présentée dans le Tableau 1.

Tableau 1
Indicateurs de la souffrance psychique des assistants sociaux

Ambivalence	Compétence	Reconnaissance
Le bouleversement des valeurs, des normes et de la morale		
L'identité		La culture de l'excellence
La qualité de service dans l'action sociale		
Le travail social et son champ conceptuel		
	Les limites du travail social	
	L'identité professionnelle de l'assistant social	
Les pratiques visant la normalisation		
	La relation d'aide et la relation de service	
Le statut de l'assistant social		Le statut de l'assistant social

Le bouleversement des valeurs, des normes et de la morale, l'identité, la qualité de service dans l'action sociale, et les pratiques visant la normalisation, font l'objet d'insatisfactions liées à l'ambivalence.

Le travail social et son champ conceptuel peut entraîner des insatisfactions liées à l'ambivalence ou la compétence. L'identité professionnelle de l'assistant social peut conduire à la confusion, si les insatisfactions ne sont pas définies selon qu'elles sont liées à l'ambivalence, la compétence, ou à la reconnaissance.

Les limites du travail social sont liées au sentiment d'inefficacité professionnelle.

La relation d'aide et la relation de service sont liées à des insatisfactions propres à la compétence ou à la reconnaissance, alors que le statut de l'assistant social illustre le concept d'ambivalence et de reconnaissance.

Quant à la culture de l'excellence, fortement liée au besoin de considération elle reste, l'apanage de l'insatisfaction liée à la reconnaissance.

Cette lecture nous permet d'approcher, de manière opératoire, l'analyse concrète du concept de souffrance psychique. Les indicateurs ainsi dégagés, sont eux-mêmes illustrés par les items provenant de la littérature, eux-mêmes catégorisés selon les sentiments qu'ils vont générer.

En décomposant, à présent, le tableau par concept opératoire, nous obtenons un triptyque en vue éclatée (voir Tableaux 2, 3 et 4)².

Il devient alors possible, à travers une démarche qualitative, de rechercher dans le vécu de la personne, les éléments qui vont constituer la trame d'un processus conduisant à vivre un état de souffrance psychique, et par conséquent à en diagnostiquer l'origine.

L'analyse qualitative en pédagogie de l'action sociale

Le récit de pratique

Lorsqu'il s'agit d'analyser un processus qui génère un événement tel que la souffrance psychique, il est important de récolter un nombre suffisant d'informations pour pouvoir en esquisser la forme et puis en décrire le contenant. Pour y arriver, il est nécessaire de comprendre comment l'intervenant construit son discours, à quoi il est attentif, quel regard il a sur sa pratique professionnelle.

Le récit de pratique s'inscrit dans le courant des récits de vie, selon la même dynamique méthodologique, et particulièrement dans le registre de la socioclinique ou de la sociopsychologie clinique (Legrand, 2008). Cependant, il n'est pas un outil parmi d'autres pour analyser l'exercice de la pratique professionnelle, mais doit être considéré « dans l'optique plus globale d'une meilleure compréhension des phénomènes de structuration du cours de la vie, de la signification des événements au travers desquels l'existence prend forme » (Dominicé, 2001, p. 132). Il s'agit donc bien d'identifier les éléments du discours qui vont permettre, au chercheur, de comprendre les mécanismes et processus qui ont conduit l'assistant social à être en état de souffrance psychique, et les moyens utilisés pour la gérer.

La validation du sens par le narrateur peut malgré tout être source de réflexion, particulièrement riche quand elle est co-interprétée en groupe, et à condition qu'elle ne s'appuie sur aucun modèle d'interprétation a priori (Lefebvre, 2008). En effet, l'analyse du récit de pratique est complexe, parce qu'elle confronte tout autant le chercheur et les membres du groupe, à la présence de l'évidence et à la détection de l'implicite, et elle implique tous les acteurs dans la gestion des émotions que le récit peut produire.

Tableau 2
Insatisfactions liées à l'ambivalence

		Ambivalence
Le bouleversement des valeurs, des normes et de la morale	entre deux	<ul style="list-style-type: none"> - tensions entre intérêts parfois divergents et juxtaposition d'idéaux (35) - tensions entre valeurs et contraintes matérielles (35) - tensions entre valeurs de groupe et éthique à faire partager (35) - tensions entre morale de conviction et morale de responsabilité (35) - tensions entre idéaux et loyautés (793) - expérience de la contradiction (892) - dissonance entre les mondes de valeurs (34)
	dissentiment	- difficulté d'établir des hiérarchies absolues entre les valeurs ou entre les intérêts contradictoires (37)
L'identité	entre deux	<ul style="list-style-type: none"> - tensions entre intérêt privé et intérêt collectif (35) - tensions entre vie privée et vie professionnelle (821)
	mal de vivre	<ul style="list-style-type: none"> - tensions entre le désirable et le possible (389) - angoisse du libre arbitre (389)
	doute	<ul style="list-style-type: none"> - conforter ou soutenir l'autre dans ses doutes quand on vit les mêmes doutes (848) - compassion et distance dans la relation (569)
Qualité de service dans l'action sociale	entre deux	<ul style="list-style-type: none"> - tensions entre logique économique et logique sociale (35) - tensions entre qualité de l'intervention et rentabilité (35)

Tableau 2 (suite)

Le travail social et son champ conceptuel	entre deux	- tensions entre les situations concrètes et les attitudes à adopter (unification des pratiques) (35)
L'identité professionnelle de l'assistant social	stress	- prise de risque ou statu quo (861)
	plainte	- écart entre définition idéale du rôle et sa réalité (493)
Les pratiques visant la normalisation	entre deux	- tensions entre aide et normalisation (35) - tension entre demande de l'utilisateur et commande institutionnelle (35) - tensions entre autonomie et réglementation (35)
Le statut de l'assistant social	entre deux	- tensions entre aide et contrôle (35) - tensions entre secret et transparence (35) - tensions entre secret et informations partagées (35) - tensions entre logique de mission et logique de gestion (35)
	malaise	- malaise et absence d'action collective (291) - plaintes mais peu de revendications (291) - frustration mais pas de protestation (291) - questions et doutes mais absence de projet (291) - atteintes profondes au métier et au statut mais absence de défense professionnelle (291) - rage et indignation mais absence de mouvement social (291)

Tableau 3
Insatisfactions liées à la compétence

	Compétence	
Le travail social et son champ conceptuel	ignorance	- ne pas savoir comment tout fonctionne (584)
Les limites du travail social	découragement, fatigue	- relation déstabilisée du fait d'événements de souffrance à répétition ou accumulées (309) - les limites de l'action sont atteintes et menace de la perte de la relation (309)
L'identité professionnelle de l'assistant social	incompétence relative	- identité de généraliste par rapport à l'identité de spécialiste (284)
	inefficacité professionnelle	- crainte de mal travailler (598) - être une personne non aboutie par rapport aux possibilités existantes pour se réaliser (508) - potentialités non advenues (727)
	peur et soumission	- surinvestissement au travail (604) - stratégie défensive du silence, de la cécité, de la surdité (604)
Relation d'aide et relation de service	stress	- autonomisation et polyvalence dans l'emploi (129)

Tableau 4
Insatisfactions liées à la reconnaissance

Reconnaissance		
La culture	épuisement	- maladie impossible car nécessité de la performance sans limite et sans fin (845) - nécessité d'être soi-même, de se dépasser (810)
L'identité professionnelle de l'assistant social	épuisement	- dilution des savoirs faire, perte d'identité (155) - la recomposition des métiers du social augmente le sentiment de fragilité, d'exposition, de lassitude (211)
Relation d'aide et relation de service	épuisement	- usure face à l'agressivité (211)
	détresse active	- angoisse créée, agitation motrice, douleur créée (541)
	détresse passive	- état de sidération, de pétrification, de douleur muette, résignation (541)
Le statut de l'assistant social	dissonance	- autorité illégitime (284)
	peur et soumission	- précarité des conditions d'emploi (604) - individualisme, chacun pour soi (604)
	absence de soutien	- absence d'un "nous" collectif, communautaire (803) - absence des modes de socialisation du "je" par intégration définitive à ces collectifs (803) - absence d'idéal collectif pouvant soutenir les professions d'aidants (713) - insuffisance de reconnaissance officielle (847) - souffrir d'exclusion au sein de son institution (479) - sentir sa profession menacée (788) - défaut d'encadrement (180)

Tableau 4 (suite)

	- ne pas être reconnu comme un homme viril, c'est être déficient et sans courage (610)
	- tolérer le mensonge, sa non-dénonciation (609)
solitude	- vivre une situation difficile sans pouvoir la partager (730)

Le contexte des rapports sociaux est également important; le chercheur adoptera donc une posture ethnosociologique, utilisant la forme des « récits de pratiques en situation, l'idée centrale étant qu'à travers les pratiques, on peut commencer à comprendre les contextes sociaux au sein desquels elles se sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer » (Bertaux, 2005, p. 13).

L'entretien compréhensif

Parler de récit de pratiques en situation, c'est accompagner les personnes interviewées dans la construction de leur discours, à partir d'un savoir important qu'elles détiennent et qu'il s'agit de « saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 1996, p. 23).

La démarche compréhensive s'appuie par conséquent sur l'ethnométhodologie, l'analyse s'appuyant sur l'enchaînement continue entre savoir commun et savoir scientifique (Kaufmann, 1996). Le sujet abordé avec les personnes concerne leur passé professionnel, ce qu'elles ont vécu de positif et de négatif et le regard à posteriori sur ce vécu en lien avec le présent de leur situation.

L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est l'outil privilégié pour analyser les récits de vie, car son but est « l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non) » (Bardin, 2001, p. 43). Le chercheur l'utilise pour établir des correspondances entre « les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques [...] des énoncés » (Bardin, 2001).

Chaque entretien est donc retranscrit et fait l'objet d'un repérage minutieux des phrases, mots ou paragraphes qui peuvent être mis en relation avec les items de la cartographie, assimilés aux indicateurs de souffrance, pour constituer, *in fine*, une liste d'unités de sens classées, selon les concepts opératoires de la souffrance psychique.

L'utilisation de la cartographie comme mode d'analyse de contenu d'un récit de pratique nous a conduit à former des groupes de professionnels du travail social, pour confronter les résultats d'analyse d'une situation de souffrance vécue au travail, à la réflexivité d'assistants sociaux venant d'autres champs d'action, ou de professionnels dont la discipline s'exerce dans un autre champ du travail social (psychologue, éducateur, animateur, etc.).

C'est le principe de l'herméneutique collective, telle que Molitor (1990, p. 20) la définit, qui nous permet, en parlant du sujet, « de comprendre sa relation à un certain nombre d'objets sociaux ou de situations sociales [...] et de remonter ainsi aux structures sociales ». Il s'agit de faire émerger les structures de conscience, c'est-à-dire « la manière dont les sujets expriment leur relation à un objet ou à un problème social. L'objectif est de comprendre ce rapport, non de connaître le sujet » (Molitor, 1990).

L'émergence du processus conduisant à l'état de souffrance psychique a pour objet de rendre explicite, à celui qui la vit, l'appropriation du sens implicite des représentations sociales qui constituent son rapport à la souffrance produite. En conséquence, l'analyse qualitative est l'outil privilégié avec lequel il devient possible de dégager les structures de conscience qui entravent l'action du professionnel de la relation d'aide.

Analyse de cas

Parmi les activités organisées par le CREAS³, nous proposons un atelier d'une journée, destiné aux assistants sociaux et dont le thème vise à comprendre, à travers des exemples de vie professionnelle, comment se déclenche un processus conduisant à vivre un état de souffrance psychique.

Pour illustrer notre propos, nous relatons une situation que nous avons analysée au cours d'un atelier réalisé au mois de février 2008. Neuf participants composent ce groupe, à savoir six assistantes sociales, deux psychologues et une éducatrice-coordinatrice spécialisée dans l'aide à la jeunesse. Parmi les participants, c'est une assistante sociale, que nous appelons Valérie, qui se propose pour décrire les événements qui l'ont conduit à vivre difficilement son activité professionnelle. Les autres membres du groupe sont invités alors à écouter le récit puis à participer activement à l'analyse.

Méthode

L'activité de l'atelier est organisée en deux temps. Une partie théorique est consacrée à une synthèse sur le référentiel des pratiques de l'assistant social aujourd'hui, son identité professionnelle et son statut, synthèse largement inspirée d'un travail précédent (Glarnier, 2007). Cette partie se termine sur la

description et l'utilisation de la cartographie des indicateurs de la souffrance psychique, et chaque participant en reçoit un exemplaire imprimé.

Le deuxième temps est celui d'une analyse d'expérience de souffrance vécue au travail⁴. Nous sollicitons le témoignage volontaire d'un participant, pour qu'il évoque, devant le groupe, un événement ou une série d'événements ayant provoqué ou provoquant encore, un état de souffrance psychique. Les consignes données aux membres du groupe sont les suivantes :

- pas de commentaire durant l'exposé de la situation par le narrateur;
- après l'exposé, seules les questions de clarification sont admises, de manière à épuiser toutes les incompréhensions ou les zones d'ombre du récit;
- aucun jugement n'est admis;
- aucune remarque sur d'autres pistes possibles qu'il aurait fallu envisager n'est autorisée;
- aucune interprétation ne doit être envisagée;
- les membres du groupe sont invités à prendre un maximum de notes durant le témoignage.

Les participants conservent ainsi une posture purement descriptive et d'écoute, leur attention est centrée sur la compréhension de l'événement; le participant volontaire est alors dans un confort de narration optimum.

Une fois l'événement clarifié, chaque participant relève, par inférence, tous les indicateurs de souffrance psychique que les éléments du récit lui a inspiré. Le chercheur les reprend sur un tableau, reconstituant méthodiquement la cartographie des indicateurs de souffrance psychique vécus par le narrateur.

Chaque participant a une lecture personnelle du récit entendu. La confrontation de chaque lecture génère des débats sur la pertinence des indicateurs choisis, et une prise de conscience de la perception que chacun a de l'événement. Le conflit sociocognitif débouche sur un consensus, l'interprétation devient alors collective, au sens où Molitor (1990) la définit dans l'herméneutique collective. L'intérêt d'un tel travail, dans l'intersubjectivité, est de faire resurgir un sens nouveau utile à l'action.

La validation finale des indicateurs reste de la responsabilité du narrateur, qui doit ensuite les ordonner. L'influence d'un indicateur sur l'apparition d'un second (ou de plusieurs en même temps) et ainsi de suite, produit un enchaînement causal, dont le résultat constitue le processus menant ou ayant mené à un état de souffrance psychique.

Les effets d'une telle approche sont principalement de trois ordres :

- effet psychologique : dans un premier temps, le narrateur dévoile la représentation qu'il a de sa situation, généralement accompagnée d'affects, parfois communicatifs au groupe (larmes, respiration courte, émotion dans la voix, etc.). Dans le temps de l'analyse de contenu, c'est la distance avec l'affect qui se marque, l'analyse capte l'attention des participants;
- effet de sens : de l'analyse surgit la conceptualisation du vécu, produisant un sens nouveau ou à défaut, éclairant le chemin parcouru dans le processus;
- effet réflexif : le groupe est soutenant dans l'analyse, le sens du vécu se dégage, la compréhension du déroulement de l'événement mobilise les ressources réflexives qui sont mises en débat, puis reliées au cadre théorique des conditions sociales et des rapports sociaux dans lequel les pratiques, l'identité professionnelle et le statut de l'assistant social sont définis.

Résumé de la situation

Valérie a 40 ans, a une expérience de 15 ans dans l'action communautaire, et cinq ans en CPAS (Centre Public d'Action Sociale⁵). Depuis son entrée en fonction dans cette institution, elle ne s'est jamais vraiment sentie à l'aise. La bureaucratie étant une valeur importante, elle a subi à maintes reprises des remarques négatives sur sa façon de travailler, accusée d'entretenir trop de dépendance avec les usagers envers l'institution, alors que le contact et l'action avec ces personnes était sa principale satisfaction.

Sa méconnaissance du système et l'absence de formation et de soutien en interne, engendre un nombre important de dossiers en attente de régularisation, qui lui font douter de son efficacité professionnelle, provoquant un travail individuel de remise en question. Elle a fini par maîtriser les rouages des techniques administratives, non sans mal, avec toujours cette crainte de mal travailler.

Depuis un an, elle s'occupe d'un bénéficiaire du R.I.S.⁶, toxicomane, qui vient régulièrement demander une aide urgente (de type financière). En tant que titulaire du dossier de cette personne, Valérie détient la délégation qui lui permet d'octroyer cette aide urgente. Après un certain temps d'octroi à répétition de l'aide urgente, moyennant plusieurs contrats d'action à mener non respectés par la personne toxicomane, Valérie décide de suspendre cette aide régulière, produisant, chez la personne, des comportements agressifs auxquels Valérie fait face. Cette personne décide alors de s'adresser à d'autres collègues qui finissent par lui octroyer cette aide. Valérie provoque une réunion d'équipe,

fait le point sur la situation, et il est décidé que l'aide financière ne sera plus octroyée. La personne se tourne alors vers le Président du CPAS qui lui octroie, malgré tout, l'aide urgente réclamée.

Dès lors que cette personne a utilisé les dysfonctionnements du système pour obtenir ce qu'elle voulait, Valérie estime perdre son crédit professionnel, et n'est alors plus motivée à s'en occuper. Ayant subi, par la suite, deux agressions physiques avec cette personne, elle a demandé à son supérieur hiérarchique de porter plainte, ce qui n'a pas été pris en considération, renvoyant Valérie à sa propre responsabilité sur ses actes. Vient alors le temps de la culpabilité, Valérie se dit déstabilisée par la prise de position hiérarchique, trahie par ses collègues, impuissante, se sentant inutile, vivant l'injustice et une image de soi dévalorisée, ce qui génère des effets négatifs dans sa relation et sa pratique avec d'autres bénéficiaires.

Résultats de l'analyse

L'analyse de la situation de Valérie conduit à relever une série d'indicateurs de souffrance psychique dont le premier, une fois mis dans l'ordre d'émergence de chacun d'eux par Valérie, concerne les limites du travail social. Les limites de l'action avec la personne toxicomane sont atteintes et il y a menace de la perte de la relation. Valérie se sent en effet épuisée, découragée, et impuissante à changer quoi que ce soit.

De cet indicateur en découle beaucoup d'autres, tels que l'insuffisance de reconnaissance officielle, le défaut d'encadrement ayant généré la crainte de mal travailler, etc, soit une quinzaine d'indicateurs ainsi repérés, qui traduisent le vécu professionnel de Valérie. L'ordre chronologique, défini par Valérie, illustre le processus menant à la souffrance vécue.

La prise de conscience par Valérie du diagnostic de sa souffrance, à savoir que les limites du travail social sont atteintes, devient l'objet d'une discussion de groupe.

Valérie ne semble pas convaincue par cet indicateur. En effet, à plusieurs reprises, elle revient sur le fait qu'elle considère que c'est sa compétence qui est en jeu, qu'elle n'a peut-être pas la capacité de gérer cette situation-problème. Elle répond ainsi à l'image qui lui est renvoyée par sa hiérarchie.

Ce refus inconscient de considérer que les limites atteintes de l'action sont bien à l'origine de sa souffrance, proviendrait de ce que Molinier appelle « la disparition des espaces de délibération collective » (Molinier, 2006, p. 217), du fait de l'impossibilité de discuter du réel des conditions de travail, car imprégnée de *l'idéologie défensive de métier*, qui stipulerait que c'est le propre de l'assistante sociale, et donc de Valérie, de devoir gérer toute

situation-problème, même menaçante, quel que soit le niveau de souffrance engendrée. C'est l'injonction internalisée de l'attente hiérarchique à son égard.

Prise dans l'affect douloureux d'une image négative d'elle-même, Valérie n'avait donc pas la distance nécessaire pour comprendre que l'origine de sa souffrance s'inscrivait dans une autre logique, à savoir que les limites de son travail étaient atteintes.

Convaincue alors, que sa souffrance venait de la mauvaise image qu'elle devait produire d'elle-même auprès de sa direction, et dans une certaine mesure, de ses collègues, et probablement imprégnée des débuts difficiles de sa prise de fonction, au cours de laquelle elle s'était débattue seule, dans la jungle administrative des droits sociaux et des procédures, elle s'était remise en question sur ses attitudes et comportements, pointés négativement par une direction soucieuse du respect bureaucratique.

Le raisonnement de Valérie peut s'expliquer sous l'angle de la psychodynamique, qui « s'efforce de mettre à jour les ressorts psychologiques qui permettent, non seulement de supporter les contraintes de situation que l'on jugerait pourtant, de l'extérieur, comme insupportables mais aussi ceux qui nous font parfois participer activement à la maintenance de ces situations » (Molinier, 2006, p 53).

Plusieurs hypothèses, dans le groupe ont été faites sur l'origine des problèmes de Valérie, mais il était convenu de n'en parler qu'une fois l'analyse terminée, afin de ne pas influencer la réflexion première de Valérie. Personne n'avait imaginé que le processus de souffrance avait pris naissance à partir de l'indicateur implicitement choisi par Valérie, ce qui montre que la perception ou la compréhension que l'on peut avoir de l'origine d'un problème vécu comme douloureux, est délicate. Si tous les indicateurs interviennent bien dans le processus, chaque membre du groupe peut interpréter les données du problème en fonction de la représentation compréhensive qu'il en a. Or, c'est la personne concernée qui, bien évidemment, va valider ou non l'interprétation de son vécu. Encore faut-il qu'elle soit sûre de son propre diagnostic, ce que la clinique aide à vérifier.

L'intérêt premier d'une telle démarche, par conséquent, c'est de traduire une situation vécue comme douloureuse subjectivement, dans un langage dont la sémantique va générer une distance avec l'affect. À cet endroit, l'analyse qualitative, de type clinique, a pour objet de se rapporter aux conditions contextuelles et aux rapports sociaux qui ont produit un état de souffrance psychique, et en cela, elle se distingue nettement de l'approche psychanalytique, qui traque les fondements de l'inconscient.

En retraçant son histoire à partir du relevé des indicateurs, par conséquent en retournant à sa réalité, Valérie finit par comprendre qu'il y a une autre lecture possible qui se dégage du processus ainsi révélé, et elle se l'approprie. L'élément déclencheur provient de la discussion qui s'en est suivie dans le groupe. Lorsque nous avons fini par faire entendre à Valérie qu'il n'était probablement pas possible de vouloir à tout prix changer la personne toxicomane, qu'il y avait des individus qui refusaient tout changement à leur situation, Valérie a alors compris en quoi les limites de la relation étaient atteintes.

Cette nouvelle lecture de l'événement montre que sa structure de conscience était aliénée à son devoir de gérer à tout prix la situation, en dépit des limites de sa contingence, fortement influencée par l'injonction hiérarchique et collatérale de l'approche résolutoire (c'est l'état d'aliénation).

Quand vient l'impossibilité pour Valérie de continuer à gérer cette situation éprouvante, persécutée par une image de soi dévalorisée, elle n'est pas écoutée, et dans la foulée se sent coupable de ne pas être capable de poursuivre sa mission. La mise à distance n'est alors plus possible, c'est l'envahissement de l'affect.

La reconstruction du processus conduisant à son état de souffrance psychique produit un nouveau sens, la raison prend alors le pas sur l'affect (c'est la voie émancipatrice), et la réflexion sur les pistes d'action peut alors commencer.

Valérie ayant pris conscience des conditions objectives de son vécu subjectif, les participants du groupe ont pu dès lors envisager les pistes d'action. La décision fut prise qu'une lettre à la direction, argumentée et justifiant l'impossibilité de prendre en charge le bénéficiaire toxicomane, serait réalisée par Valérie, laissant alors le soin à la direction de prendre l'initiative du sort de cette personne.

Nous avons rencontré Valérie deux mois plus tard, et nous avons enregistré ses propos. Ceux-ci ont fait l'objet d'une analyse de contenu par la suite⁷. La lettre, produite après la formation, auprès du Président du CPAS, a eu l'effet escompté, et même au-delà, puisqu'une nouvelle dynamique d'action s'est mise en place au sein même de l'institution.

Pour résumer les changements qui se sont opérés en deux mois, et en prenant la cartographie comme grille pour l'analyse de contenu, nous synthétisons les variations d'indicateurs dans le Tableau 5.

Tableau 5
Résultats de la formation sur les modes d'agir de Valérie

Avant la formation	Après la formation
Les limites du travailleur social	
Découragement, fatigue	Energie
<ul style="list-style-type: none"> ➤ relation déstabilisée du fait d'événements de souffrance à répétition ou accumulées 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ mise en place de stratégies défensives. Prise de position par rapport à la direction.
Inefficacité professionnelle	Efficacité professionnelle
<ul style="list-style-type: none"> ➤ crainte de mal travailler (sentiments négatifs de culpabilité, manque de confiance en soi, incompétence) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ reconnaissance officielle de sa « non compétence⁸». ➤ défusion avec l'événement
Le statut de l'assistant social	
Peur et soumission	Confiance en ses capacités d'actions
<ul style="list-style-type: none"> ➤ chacun pour soi, individualisme 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ cohésion du groupe, solidarité ➤ prise de conscience de ses difficultés communes
Absence de soutien	Collaboration
<ul style="list-style-type: none"> ➤ absence d'un « nous » communautaire ➤ insuffisance de reconnaissance officielle ➤ souffrir d'exclusion au sein de sa propre institution ➤ défaut d'encadrement 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ création d'un « nous » communautaire ➤ début de reconnaissance officielle : dialogue ➤ sentiment d'appartenance à un groupe ➤ mise en place de supervisions, de réunions afin d'entendre l'équipe

Tableau 5 (suite)

Solitude	Création d'une identité collective
➤ vivre une situation difficile sans pouvoir la partager	➤ sentiment d'appartenance à un groupe
Malaise	Affirmation d'un bien-être
➤ question et doute mais absence de projet,	➤ création d'un projet collectif,
➤ frustration mais pas de protestation	➤ indignation face à la situation et actions concrètes
➤ atteintes profondes au métier et au statut mais absence de défense professionnelle.	➤ prise de position face à la hiérarchie (affirmation de ses opinions, mouvement de protestation, ...)
Relation d'aide et relation de service	
Epuisement :	Dynamisme
➤ usure face à l'agressivité	➤ mise en place de stratégies défensives. Mise en place d'une charte de respect des travailleurs sociaux

Sur le plan identitaire, Bajoit (2003) postule que l'individu est toujours pris dans le cycle de la construction et de la réalisation de son identité à travers la relation aux autres. Dès lors, il produit des contraintes sur les autres (en termes de puissance, de pouvoir, d'autorité, d'influence et d'hégémonie), pour qu'il puisse réaliser ses désirs. Il produit du sens pour justifier ses actes à lui-même et aux autres (c'est la problématique du contrôle culturel), et les contraintes sociales imprégnées de leurs significations culturelles vont structurer les modes de relation sociale à la base de la constitution des identités collectives. Ces identités collectives sont traversées par des tensions structurelles que l'individu va gérer pour construire sa propre identité personnelle et, pour la réaliser, il va s'engager dans des logiques d'action avec les autres et produira ou reproduira à nouveau des contraintes et des significations sur ses relations sociales. Ainsi est définie la théorie du cycle du changement social.

L'analyse du discours de Valérie nous éclaire sur les changements de posture qu'elle a mise en oeuvre par rapport au fonctionnement institutionnel, à travers quatre des cinq concepts de la contrainte collective (voir Tableau 6).

Valérie a retrouvé, sur le plan personnel, une image de soi positive, sur le plan institutionnel, une confiance en soi saine grâce à une reconnaissance établie, et sur le plan professionnel une capacité à l'action très satisfaisante. C'est le retour à l'état de bonne santé mentale.

En effet, elle a retrouvé confiance en elle-même et s'avère être d'un grand soutien pour ses collègues. Elle fait preuve d'une bonne adaptation et la reconnaissance officielle de sa situation lui a procuré une nouvelle sécurité de base, ainsi qu'une motivation accrue pour exercer ses missions d'intervenante dans la relation d'aide. Dès lors, elle se sent apte à exercer son rôle d'actrice de changement.

Conclusion

Les professionnels du travail social sont constamment sollicités par les personnes exclues, par l'institution qui les emploie, par leur propre idéal professionnel, en vue d'aboutir à des solutions d'intégration sociale, en reconstruisant du lien social, en procédant à la remise en ordre concernant l'accès au droit, en répondant aux injonctions institutionnelles en matière de gestion de l'exclusion, etc. Les problématiques sociales sont de plus en plus complexes, nécessitant de plus en plus de compétences et d'adaptabilité dans l'urgence, ce qui engendre une praxis du travail social plus complexe, et plus éprouvante.

À la fois considéré comme un expert des problèmes sociaux, et mal perçu sur le plan de son identité professionnelle, l'humeur de l'intervenant, sa motivation, sa raison et sa santé sont mises à rude épreuve. Il doit alors faire face à la frustration, à l'impuissance, aux exigences institutionnelles (parfois harcelantes), à la souffrance sociale, ce qui peut l'amener à être fragilisé dans ses actions.

Le cas de Valérie est instructif, car il nous permet de comprendre comment la perte d'une image de soi positive, induite par une violence symbolique produite par l'encadrement professionnel, conduit notre intervenante à mal vivre son identité professionnelle, à en être affectée au point de ne pas être apte à décoder le processus qui a engendré son état de souffrance. Sa relation envers les usagers s'en est trouvée perturbée, jusqu'à douter de son efficacité professionnelle et de son aptitude à la relation d'aide.

Tableau 6
Mutations des contraintes sociales dans les modes d'agir de Valérie

Concept	Avant la formation	Après la formation
<p>PUISSANCE « <i>capacité d'une collectivité à produire plus de richesses qu'ils n'en consomment et à en accepter une certaine gestion des surplus produits. Le travail est la seule manière de produire de la richesse.</i> »</p>	<p>- Valérie n'osait plus agir, incapacité à mettre en place des actions de contre pouvoir, de mobiliser les autres intervenants. Image de soi associée à celle du vilain petit canard dans l'équipe</p>	<p>- Valérie communique son enthousiasme aux autres, soude l'équipe, redonne confiance afin que chacun puisse réclamer ses droits dans l'institution.</p>
<p>POUVOIR « <i>capacité d'obliger tous ses membres à se soumettre à des lois et à respecter un certain ordre politique interne.</i> » « <i>Selon Weber, c'est la capacité de faire triompher sa volonté dans une relation sociale.</i> »</p>	<p>- La hiérarchie doit gérer l'ordre interne pour veiller à la sécurité de ses membres. Or dans ce cas-ci, la sécurité des travailleurs sociaux n'est pas respectée. Des formes de contestation vont donc se former.</p>	<p>- L'émergence de l'identité collective, la création du nous communautaire crée, de la part des A.S., un contre pouvoir dans l'institution. Il s'agit d'un pouvoir sain qui permet la survie et la sauvegarde de certains droits et contribue au bien-être général dans le travail. Ce type de pouvoir consiste à changer l'ordre existant.</p>
<p>AUTORITE « <i>capacité de les obliger à apprendre leurs rôles sociaux et à les accomplir de manière à ce qu'ils s'intègrent dans la division du travail.</i> »</p>	<p>- La hiérarchie, dans ce cas-ci, peut être définie comme une <i>autorité dominante</i>, car elle veille plutôt à son intérêt privé (Cf. les attitudes du président du CPAS) et pas à l'intérêt général (dont, entre autres, le bien-être de ses travailleurs sociaux).</p>	<p>- Les <i>inégalités d'autorité</i> ne sont plus acceptées, mais contestées ouvertement (cfr actions menées). <i>L'inculcation normative</i> réalisée par la collectivité est remise en cause et la <i>prévisibilité des conduites</i> n'est plus adéquate ! Les A.S. refusent ce qui était jusque-là socialement attendu d'eux par la hiérarchie pour chaque situation (à savoir tolérer la banalisation de la violence, ...)</p>

Tableau 6 (suite)

	Il y a donc bien un problème d'autorité dans l'institution.	accepter la non reconnaissance de leur souffrance, ...)
INFLUENCE « <i>capacité à les obliger à respecter la solidarité entre eux et à accepter des compromis entre leurs intérêts et leurs projets divergents.</i> »	- La hiérarchie est considérée comme un <i>groupe de pression dominant</i> car elle ne tient pas compte des intérêts des A.S. Ceux-ci sont brimés, car leur souffrance n'est pas reconnue.	- Grâce aux actions menées, Valérie acquiert également de l'influence. Elle est un « moteur » pour le groupe, car elle est à la base de la création de ce sentiment d'identification collective. Grâce à cette influence, des compromis, des négociations vont permettre de tenir compte des intérêts de chacun sans qu'un groupe soit « brimé ».
HEGEMONIE « <i>capacité d'imposer ses intérêts aux membres des autres collectivités.</i> »		

L'analyse qualitative, menée à travers l'analyse de contenu de son récit à l'aide des indicateurs de la souffrance, a conduit à la co-construction du processus à l'origine de l'état de souffrance de Valérie. En effet, la méthode qualitative s'appuie sur l'approche herméneutique sous deux formes : la forme émique et la forme étique (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006). La forme émique regroupe les contenus de sens donnés par Valérie, mais aussi par les membres du groupe, la forme étique a trait au savoir connu du chercheur (et aussi des membres du groupe) qui donne le sens théorique aux propos de Valérie.

Cette co-construction du savoir permet de faire émerger les structures de conscience de Valérie. Forte de la connaissance de l'implicite qui la confinait dans une confusion de sens, Valérie s'est détachée affectivement de l'emprise institutionnelle pour se remettre dans l'agir, elle est passée de l'aliénation à l'émancipation.

L'analyse qualitative est l'approche privilégiée du chercheur en pédagogie de l'action sociale, quel que soit son objet de recherche dans l'étude de l'individu au sein des rapports sociaux qu'il occupe, et particulièrement quand sa démarche est de type compréhensive.

Il reste cependant à comprendre comment la structure identitaire du travailleur social évolue lorsque plusieurs situations d'état de souffrance se superposent, ou lorsque il entre, et pour un temps déterminé, dans un processus qui le conduit à vivre en continu sa souffrance, ou à vivre un état de souffrance tel qu'il n'est plus en état de fonctionner professionnellement.

Il serait intéressant, en effet, de comprendre comment les besoins psychosociaux, qui forment la trame identitaire (Pourtois & Desmet, 2004a), s'organisent lorsque l'individu affronte les situation-problèmes qui l'amènent à vivre un état de souffrance psychique. Cela nous conduirait peut-être à envisager une clinique des besoins, fondée sur la compréhension structurale des schèmes mentaux (Pourtois & Desmet, 2004b), qui pourrait servir à renforcer ou reconstruire la sécurité de base de l'intervenant, en vue de son émancipation, mais aussi de son épanouissement.

Pourra-t-on dire alors, comme Pourtois⁹, que l'individu fait preuve de résilience ou de *désilience*, ou d'accommodation face à l'événement? L'approche qualitative reste la méthode privilégiée pour y répondre.

Notes

¹ Le vocabulaire s'est enrichi récemment de la notion d'intervenant psychosocial, notion venant du Québec, et pour laquelle le débat entre travailleurs sociaux et psychologues sur son appropriation reste controversé. Nous ne poursuivons pas notre raisonnement dans cette perspective.

² Les numéros entre parenthèses renvoient aux numéros des fiches de travail reprenant les extraits de texte des auteurs dont ils sont issus (voir Glarner, 2007).

³ Centre de Ressources Educatives en Action Sociale, association dirigée par Jean-Pierre Pourtois, qui vise à renforcer la compétence des intervenants qui sont engagés dans un projet individuel, social ou communautaire, à travers un panel d'activités de formation continue. Voir <http://creas.umh.ac.be>.

⁴ L'atelier dure une journée. Une seule analyse d'un seul témoignage est effectuée avec le groupe et dure trois heures environ.

⁵ Institution publique fédérale qui regroupe les services sociaux les plus importants du royaume.

⁶ Revenu d'Intégration Sociale, qui est le revenu minimal octroyée à toute personne exclue du système de sécurité sociale.

⁷ Nous remercions à cette occasion l'aide précieuse de Cyrielle De Meyer qui nous a accompagné dans ce travail.

⁸ La non compétence est entendue ici comme le fait de « ne pas avoir les qualifications requises » et non dans un sens péjoratif.

⁹ Dans un ouvrage en cours de rédaction.

Références

- Amiguet, O. (2004). Des enjeux contradictoires aux tensions irréductibles : lutter contre la paralysie. Dans O. Amiguet, & C.R. Julien (Éds), *Les enjeux contradictoires dans le travail social. Perspectives systémiques* (pp. 155-182). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Aubert, N. (2000). Hyperperformance et combustion de soi. *Études. Revue de culture contemporaine*, 405(10), 339-351.
- Autès, M. (1998). L'insertion, une bifurcation du travail social. *Esprit*, 241, 60-76.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Bajoit, G. (2005). *État social actif et pratiques sociales*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Barbier, A. (2004). Peut-on exister sans cette souffrance qui fait partie de soi? *Revue française de psychanalyse*, 68(5), 1699-1704.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bédary-Hauser, P., & Bolzman, C. (2004). *Contradictions et paradoxes dans le travail social avec les migrants*. Dans O. Amiguet, & C.R. Julien (Éds), *Les enjeux contradictoires dans le travail social. Perspectives systémiques* (pp. 37-55). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (1998). *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bilodeau, G. (2005). *Traité de travail social*. Rennes : ENSP.
- Biron, L. (2006). *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux. La souffrance des intervenants : perte d'idéal collectif et confusion sur le plan des valeurs*. Issy-les-Moulineaux : De Boeck.
- Bokanowski, T. (2004). Souffrance, destructivité, processus. *Revue française de psychanalyse*, 68(5), 1406-1474.
- Bosquet, C. (2004). Le développement communautaire : un concept, une histoire. *Travailler le social*, 37, 5-22.
- Boujut, S. (2005). Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle. *Déviance et société*, 29(2), 141-153.

- Bouquet, B. (2004). *Éthique et travail social. Une recherche de sens*. Paris : Dunod.
- Boutanquoi, M. (2004). Travail social, psychologisation et place du sujet. *Connexions*, 81, 75-87.
- Brémond, P., Gérardin, É., & Ginestet, J. (2002). En quoi l'urgence sociale interroge-t-elle les pratiques professionnelles? *EMPAN*, 2(46), 129-135.
- Castel, R. (1998). Du travail social à la gestion sociale du non-travail. *Esprit*, 241, 28-47.
- Chambeau, M. (1999). Travail social et violence (2^e partie). Se situer face à la violence dans le travail social. *Travailler le social*, 26, 28-46.
- Chavaroche, P. (2005). Psychopathologie de l'identité professionnelle. *Vie sociale et traitement*, 87, 62-69.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Le Seuil.
- Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. Paris : Bayard.
- Dominicé, P. (2001). *Pour un élargissement de l'analyse de pratique à la narration biographique*. Dans C. Blanchart-Laville, & D. Fablet (Éds), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 131-149). Condé-Sur-Noireau : L'Harmattan.
- Dubar, C. (2003). *La crise des identités. Interprétation d'une mutation* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Dubet, F. (2006). Au-delà de la crise : le « cas » du travail social. *Empan. Management et idéologie managériale*, 61, 138-145.
- Foucart, J. (2005). Relation d'aide, fluidité sociale et enjeux symbolico-identitaires. *Pensée plurielle*, 2(10), 97-117.
- Franssen, A. (2000). *Les politiques sociales. Fondements théoriques et identité professionnelle en service social*. Bruxelles : Erudit.
- Glarner, T. (2007). *La souffrance du travailleur social. Entre fatalisme et dépassement*. Mémoire de DEA inédit, Université de Mons-Hainaut.
- Jacques, P. (2004). Souffrance psychique et souffrance sociale. *Pensée plurielle*, 2(8), 21-29.
- Jacquinet, S. (2004). Souffrance sociale des usagers et malaise des travailleurs sociaux. *Pensée plurielle*, 2(8), 39-49.
- Karsz, S. (2004). *Pourquoi le travail social?* Paris : Dunod.

- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- Lacroix, G., & Jacques, É. (2004). Usagers et professionnels de l'aide sociale : du mal entendu à la rencontre... *Travailler le social*, 37, 23-36.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.B. (1973). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Laval, C. (2005). *Travail social et souffrance psychique. L'extension de la clinique au sein du dispositif RMI*. Paris : Dunod.
- Lefebvre, R. (2008). Un atelier de récit de vie pour personnes en difficulté avec l'alcool. Dans V. de Gaulejac, & M. Legrand (Éds), *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 169-193). Toulouse : Éres.
- Lefresne, F. (2000). Salariés menacés et droits sociaux attaqués. Précarité pour tous, la norme du futur. *Le monde diplomatique*, mars.
- Legrand, M. (2008). *D'une grande histoire de vie. Une aventure singulière*. Dans V. de Gaulejac, & M. Legrand (Éds), *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle* (pp. 195-212). Toulouse : Éres.
- Lokossou, C. (2004). *Débusquer les enjeux contradictoires à l'aide de la pensée complexe* Dans O. Amiguet, & C.R. Julien (Éds), *Les enjeux contradictoires dans le travail social. Perspectives systémiques* (pp. 101-111). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Molinier, P. (2006). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot et Rivages.
- Molitor, M. (1990). L'herméneutique collective. Dans J. Rémy, & D. Ruquoy (Éds), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (pp. 19-35). Bruxelles : Publications des Facultés Universitaires de Saint-Louis.
- Peters, S., & Mesters, P. (2007). *Vaincre l'épuisement professionnel. Toutes les clés pour comprendre le burn out*. Paris : Robert Laffont.
- Pommier, J.-B. (2005). *Travail social et souffrance psychique. Quand les aidants demandent de l'aide : soutien aux intervenants ou soutien à la relation?* Paris : Dunod.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004a). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004b). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.

- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Reman, P., & Delcor, F. (2006). Sécurité Sociale : le miroir nordique. *Revue nouvelle*, 12, 11-16.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire Le Petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Roussillon, R. (2006). Regards sur la souffrance. Échange avec René Roussillon. *Gestalt : et la souffrance?* 30, 73-86.
- Vandecasteele, I., & Lefèbvre, A. (2006). De la fragilisation à la rupture du lien social : approche clinique des impacts psychiques de la précarité et du processus d'exclusion sociale. *Cahiers de psychologie clinique*, 26(1), 137-162.

Thierry Glarner est assistant social, sociologue, titulaire d'un diplôme de DEA, doctorant à l'Université de Mons. Il effectue des travaux de recherche sur la souffrance psychique au travail des intervenants sociaux.

Hors-thème

Méthode de recherche qualitative utilisant les sites de rencontre par Internet : expérimentation d'une recherche portant sur les sexualités entre hommes

Marion Droz Mendelzweig, Ph.D.

Haute École de la Santé La Source, Lausanne

Résumé

Cet article s'interroge sur la compatibilité d'Internet à des fins de recherche qualitative lorsque la thématique touche à l'intimité. Dans le cadre de la lutte contre le sida, les comportements sexuels ont suscité de nombreuses enquêtes quantitatives à visée épidémiologique. L'étude des aspects sociaux du sida a, pour sa part, érigé l'intime en objet de recherche. En matière de relations à caractère homosexuel, l'émergence d'Internet a créé, en précédant la rencontre physique, une extension de l'espace de socialisation regroupant de manière virtuelle des hommes désirant avoir des relations sexuelles avec d'autres hommes. De ce fait, Internet présente un intérêt heuristique à être employé pour mener des recherches qualitatives. En outre, il présente de nombreux avantages en termes d'anonymat, accessibilité et commodité d'emploi. Toutefois, les inconvénients de la méthode ne sont pas à négliger. Les questions d'ordre éthique sont notamment à évaluer.

Mots clés

MÉTHODE DE RECUEIL D'INFORMATIONS, SITES DE RENCONTRE SUR INTERNET, BISEXUALITÉ, COMPORTEMENTS À RISQUE

Introduction

Quels sont les avantages et les inconvénients à recourir à Internet pour développer des entretiens qualitatifs à but compréhensif¹? La question est examinée à la lumière d'une enquête menée auprès d'hommes âgés de quarante et plus ayant des pratiques bisexuelles² au cours de laquelle 31 entretiens qualitatifs ont été menés à bien. Elle a eu pour particularité méthodologique d'employer des sites de rencontres électroniques destinés à des hommes

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 245-269.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

recherchant des partenaires sexuels masculins. La recherche se situe à l'interface de la santé publique et de la socio-anthropologie des sexualités. Elle s'est déroulée en Suisse, dans le cadre d'une Haute École de la Santé lausannoise avec la collaboration de partenaires de terrain investis dans le travail de prévention du VIH dans la région genevoise et lausannoise.

La recherche a eu pour objectifs de réunir une information contextualisée³ relative à la manière dont des hommes d'âge mûr appréhendent les risques de contamination au VIH induits dans leurs pratiques sexuelles. Il s'agissait d'interroger des hommes âgés de 40 ans et plus, entretenant simultanément des relations avec des hommes *et* avec une ou des femmes. En questionnant ces individus sur leurs pratiques et leurs logiques d'adaptation aux préceptes de prévention, le but était de comprendre leurs mécanismes d'évitement des risques, afin d'une part, d'identifier des représentations significatives du système de protection élaboré par les personnes et, d'autre part, de mettre en évidence les logiques présidant à des comportements de contournement des consignes de santé. Notre objectif était de fournir aux professionnels de la santé actifs dans le domaine de la prévention du sida des éléments de compréhension leur permettant de nuancer leurs approches et d'adapter leurs stratégies de prévention à la réalité des individus qu'ils croisent. Une connaissance plus fine des composantes masculines des milieux pratiquant l'homosexualité et une analyse des déterminants de l'exposition au risque devrait favoriser cette compréhension.

Les hommes ayant des pratiques bisexuelles ne représentent pas une catégorie distincte dans les études de médecine préventive mais sont englobés dans la catégorie « HSH » (hommes ayant des relations sexuelles avec des hommes) (Dubois-Arber, Jeannin, Meystre-Agustoni, Spencer, Moreau-Gruet, Balthasar, Benninghoff, Klaue & Paccaud, 2003). Leur invisibilité sociale en tant que groupe constitué par des pratiques et des valeurs distinctes induit également une méconnaissance des potentiels de contamination au VIH propre à ce mode de socialisation. Par conséquent, constituer cette catégorie d'acteurs sociaux en sujet d'étude pose un problème de méthode de recherche. L'objectif de cet article est de rendre compte de la démarche de travail pour laquelle nous avons opté, tout en partageant avec nos lecteurs les enjeux éthiques qui la sous-tendent ainsi que des considérations sur sa faisabilité pratique. L'analyse socio-anthropologique des sites de rencontres comme constituant du terrain où se façonnent les modes de socialisation entre hommes est une donnée auxiliaire de notre recherche que nous n'aborderons pas ici.

L'intérêt de notre méthode d'entretiens qualitatifs par le biais d'Internet⁴ trouve sa portée heuristique dans sa triple fonctionnalité : à la fois outil pour la

constitution de l'échantillon, plateforme de discussion avec les informateurs et terrain d'enquête au sens ethnographique du terme. Désirant nous concentrer sur la méthode d'enquête, seuls les deux premiers aspects seront développés dans cet article. Le cadre théorique auquel nous nous référons a trait au débat relatif à la possibilité d'appréhender la sexualité comme objet scientifique. Après une contextualisation de notre approche méthodologique, nous situons les enjeux de la problématique qui nous occupe dans cette recherche en considérant dans un premier temps les désavantages des entretiens qualitatifs par Internet, avant de présenter notre appréciation positive de la méthode.

Contexte de la recherche : la place d'Internet dans la configuration des relations sexuelles

L'épidémie du sida a provoqué un bouleversement épistémologique et méthodologique en matière d'études sociales. Santé et sexualité se trouvent traitées comme thématiques étroitement imbriquées. Par ailleurs, les acteurs du drame ont pris place au sein de la scène des études sociales relatives aux problématiques où ils occupent simultanément les rôles d'acteurs, de sujets et d'analyseurs. Ce faisant, ces derniers participent à la constitution du savoir sur ce qui se déroule, en contribuant au questionnement et en formulant des exigences de retours concrets en matière de santé. L'outil informatique, qui a connu une propagation inédite parallèlement à l'apprivoisement de l'épidémie, a évolué synchroniquement avec l'émergence d'une « parole légitime » (Mendès-Leité, 1994). En s'en emparant, les acteurs-sujets ont dévié l'outil, employant l'instrument non seulement comme véhicule de discours mais aussi comme outil de reconfiguration des modes de communication. La circulation de la parole libérée des contraintes de la proximité physique entre les interlocuteurs, a engendré des nouveaux modes de mise en œuvre des pratiques et de formulation du savoir sur celles-ci.

Les sites de rencontre prolifèrent parallèlement à la popularisation d'Internet comme outil de communication, ceci d'ailleurs pas seulement dans le cadre de rencontres à but sexuel. Ils sont un révélateur des modifications intervenues dans les modes de socialité des sociétés occidentales où les individus ont davantage que par le passé, et pour des raisons de facilités, tendance à se regrouper en fonction d'affinités et de similarités de parcours biographiques. Le social se constitue désormais plus par agrégation que par stratification. Internet a introduit une souplesse toute nouvelle en facilitant des regroupements entre personnes n'ayant à l'origine aucun autre point en commun qu'une affinité sexuelle identique. Le statut privatif des pratiques sexuelles se trouve passablement modifié par cette approche qui transforme en élément de reconnaissance identitaire des détails qui autrefois relevaient de

l'intimité. En facilitant un brassage des individus, les sites de rencontre bouleversent les catégories sociales de classe et d'origine nationale ou ethnique⁵. Ce faisant ils contribuent à reconfigurer les normes sociales en matière sexuelles. Une des caractéristiques de l'outil est notamment celle permettant d'entamer les démarches de séduction sans avoir à se révéler. L'anonymat, qualité majeure d'Internet, joue un rôle certain dans le succès de ces sites⁶. L'extension de la drague à l'espace virtuel est en quelque sorte un « effet dérivé » dû à la manière dont les utilisateurs « domestiquent »⁷ l'outil technologique. L'usage que les internautes font des sites de rencontre dépasse le seul aspect utilitaire qu'est celui d'un bottin interactif. Pour Ross (2007), loin d'être un support passif, Internet est un partenaire actif dans la création de nouvelles niches de sous-cultures dans l'écosystème sexuel et social. Dannecker (2002) considère le « cybersexe » comme le lieu de révélation des tensions qui animent les personnes communiquant par ce moyen. Il lui attribue une « fonction de défoulement » qu'il invite à interroger pour mieux appréhender la réalité des pratiques conditionnées par la prévention. La mise en scène de soi à laquelle les membres des sites sont invités à se prêter pour prendre place dans la communauté virtuelle ainsi que les préliminaires qui y sont développés, sont des révélateurs de valeurs et d'interactions sociales. Les sites de rencontre agissent comme médiateurs intervenant dans la génération d'associations de plaisir influençant les comportements sexuels réels et participant à la réinterprétation du risque. Ces dimensions confèrent à cet outil un intérêt certain pour qui est intéressé à connaître les modes de socialisation particuliers aux démarches à but sexuel.

Coïncidant avec des identités collectives prédéfinies, les sites de rencontre sont des espaces virtuels animés le plus souvent par des associations ou des entreprises à but lucratif. La messagerie du principal site (le « cruising ») auquel nous avons recouru dans cette recherche⁸ n'est qu'une des fonctions offertes par le site. Comme la plupart des sites destinés à une population gay, il offre par ailleurs d'autres fonctionnalités, telles que le chat, la possibilité de créer des forums de discussion, la diffusion d'informations de santé, le catalogage de lieux de vacances, soins, détente ou autres accueillant les gays, le recueil de témoignages de coming out et des récits de contamination au VIH. Par ailleurs, comme d'autres sites de ce genre, il facilite l'accès à du matériel pornographique et met en ligne un service de webcam permettant des relations sexuelles virtuelles (cybersexe). La fonction première de ce site et l'unique à laquelle nous avons recouru, est de faciliter l'établissement de contacts entre personnes inconnues l'une à l'autre mais ayant en commun une identification avec l'identité collective affichée par le site. Les intéressés s'introduisent dans le site par le biais d'un mot de passe et

d'un profil, sorte de notice d'identification composée de rubriques normées. Celles-ci sont essentiellement axées sur les caractéristiques physiques des personnes. En les remplissant, l'internaute fournit sur lui-même les détails qui lui conviennent pour atteindre ses objectifs. En outre, avec la création de son profil, chaque internaute dispose d'un espace libre qu'il peut employer à sa guise pour communiquer un message plus personnalisé. Les internautes sélectionnent les personnes avec lesquelles ils sont intéressés à communiquer en cochant les différentes rubriques du profil correspondant à ses intérêts. Ils ont ensuite la possibilité d'envoyer un message à la ou aux personnes de son choix, ou de « chater » en direct si le correspondant se trouve être en ligne simultanément.

Pour une étude ayant trait à l'intimité des personnes, Internet présente des qualités fonctionnelles déjà largement mises à profit dans le cadre de recherches qualitatives. Ross (2007) résume ces qualités sous la formule « la machine aux cinq A » (*quin-A engine : anonymity, accessibility, affordability, acceptability, approximation*). Binik, Mah et Kiesler (1999) considèrent qu'il y a plus de disponibilité de la part des répondants à rendre compte de conduites dangereuses dans les conditions d'anonymat et de confidentialité données par Internet et corrélativement, moins de risques de distorsions dans les réponses concernant des conduites à risque par rapport à des entretiens en face-à-face. Nous avons basé notre recherche sur ce postulat, tout en prévoyant de rencontrer dans la mesure du possible une partie des répondants en face-à-face dans l'idée de pouvoir confronter les propos aux données recueillies par messagerie.

Méthode de travail

À défaut d'un site de rencontre propre aux bisexuels, nous avons recouru aux sites de rencontre gay pour « repérer » les hommes se définissant comme bisexuels. Pour constituer notre échantillon, nous avons recourus aux rubriques du profil que chaque internaute est invité à remplir. Les rubriques qui ont servi à la sélection de nos informateurs potentiels étaient l'âge (40 ans et plus), la région de fréquentation et la préférence sexuelle. Cette dernière indication a permis le repérage des hommes se définissant eux-mêmes comme bisexuels. Le « *cruising* » étant conçu pour faciliter des rencontres, la sélection par région nous a été utile pour nous constituer un échantillon d'interlocuteurs résidant dans un périmètre raisonnable, dans l'option de déboucher ultérieurement sur des rencontres en face-à-face. Nous avons également prêté attention à la rubrique « *safer sex* » pour relever les tendances relatives aux comportements préventifs, telles qu'elles sont affichées dans les profils. À l'instar des internautes, les enquêtrices se sont créé un profil sur le site de rencontre où

elles ont annoncé leur identité et ont utilisé la rubrique de texte libre pour présenter leurs objectifs. Quelques internautes ont spontanément répondu à l'annonce permettant ainsi de débiter des entretiens. Mais pour la plupart, ce sont les enquêtrices qui sont entrées en communication avec des interlocuteurs sélectionnés en leur adressant un message présentant les objectifs de la recherche et sollicitant leur participation. Les discussions ont été entamées sur la base d'une réponse positive des intéressés, soit en direct, si l'utilisateur du site était en ligne, soit en différé en lui soumettant plusieurs questions auxquelles il répondait au moment de sa convenance. Les entretiens s'étant pour la plupart prolongés, des rendez-vous sur des messageries instantanées ont été fixés dans la mesure du possible pour reprendre la conversation là où elle s'était interrompue. Seuls les entretiens avec des répondants en ligne se sont déroulés en totalité par le biais du site de rencontre. Les entretiens, en ligne et en face-à-face, ont été soutenus par un guide d'entretien. La plupart des répondants ont choisi spontanément de nous communiquer une adresse email afin de poursuivre l'échange. Nous avons donc tiré profit de l'écran d'invisibilité, qui motive en partie la présence virtuelle des usagers, pour initier des échanges dont la finalité diverge de celle du site.

Les pratiques sexuelles, objet d'étude qualitative?

Le corpus théorique dont cette recherche s'est inspirée est constitué d'auteurs travaillant dans le champ de la sexualité et qui se sont penchés sur ses croisements avec l'épidémie du sida. La sexualité comme thématique de recherche en sciences sociales et humaines soulève de nombreux problèmes méthodologiques. Des chercheurs tels que Broqua (2000) et Mendès-Leité (2000) questionnent la possibilité de cerner la réalité sociale d'une activité qui se déroule dans l'intimité au moyen de démarches compréhensives. Est-il même pensable d'accéder à la sphère intime au moyen des outils de recherche socio-anthropologiques?⁹ Les difficultés étant de nature heuristique et éthique, elles influencent le choix de la méthode d'enquête. Des chercheurs en sciences sociales et humaines ont plaidé pour l'introduction de méthodes d'enquête innovantes dans l'étude de ce domaine (Mendès-Leité, 1994). Certains auteurs (Bolton, 1992; Bolton, Vincke & Mak, 1992; Henriksson & Mansson, 1992; Mendès-Leité & Proth, 2002), ont témoigné de leur expérimentation de rapports sexuels entre hommes à titre d'observation participante. Ils ont démontré par leurs expériences la faisabilité d'une implication personnelle du chercheur dans des espaces de drague et de rencontres homosexuelles et l'utilité de la démarche pour accéder à la complexité et aux subtilités des négociations sexuelles entre hommes. Leur démarche a cependant occasionné de vastes débats relatifs à la faisabilité du respect d'une posture de recherche dans le cadre de relations de séduction, voire amoureuses (Broqua, 1996).

L'observation ethnographique s'est trouvée également remise en question, certains auteurs lui reprochant de ne pouvoir échapper au voyeurisme (Mendès-Leité & de Busscher, 1993). Pour les détracteurs de la démarche, celle-ci ne peut qu'être limitée aux seuls aspects spectaculaires observables de l'extérieur (Bozon, 1995). L'intime, le privé, sont par définition des espaces qui ne veulent pas se donner à voir, de surcroît, quand ces espaces ont statut de hors norme aux yeux des acteurs comme de l'opinion publique. Aux considérations d'ordre éthique et méthodologique, s'est rajouté avec acuité un ancien débat en sciences sociales relatif aux difficultés du bon équilibre, entre engagement du chercheur envers ses informateurs et distance face à son sujet d'étude (Broqua, 1996).

Compte tenu de ces réserves et du sexe des enquêtrices, le choix de notre démarche d'enquête s'est limité d'office à la tenue d'entretiens qualitatifs. Il est indéniable que la qualité d'informations recueillies par le biais de la démarche participative est incomparable à celle que l'on peut prétendre atteindre par les entretiens qui, bien qu'approfondis, achoppent forcément sur des systèmes déclaratifs. En faveur de notre démarche, nous plaiderons cependant du fait que toutes les expériences d'observation participante menées dans des espaces de sexualité entre hommes ont pour implicite une communauté identitaire des acteurs et des chercheurs, sinon de tendance sexuelle, du moins de sexe. Or, il nous semble que les innombrables questions que continue de poser la prévention des contaminations gagnent à être confrontées à des sensibilités autres. À cet effet, l'altérité de sexe des enquêtrices peut introduire une distanciation critique bénéfique. Certes, notre méthode implique un renoncement à une présence sur les lieux des interactions, mais elle permet une confrontation des ressentis libérée des contraintes comportementales conditionnées par les enjeux de la drague. Le dialogue avec les acteurs nous a offert une autre voie d'accès à la prise de connaissance des circonstances entourant les rencontres sexuelles et aux stratégies mises en œuvre par eux à ces occasions pour prendre soin de leur santé. En tant qu'espace englobé dans les préliminaires de la drague, les sites de rencontre nous ont offert un terrain de travail approprié tant aux buts de notre recherche qu'à l'altérité de sexe des enquêtrices.

Dimensions éthiques de la méthode

L'entretien compréhensif ne peut faire autrement qu'être intrusif. Par définition, il a pour objectif d'amener à la connaissance de non-membres du collectif étudié des caractéristiques propres à celui-ci. Il est toutefois indispensable de savoir situer la limite, ténue, entre une intrusion justifiée par la curiosité heuristique et une intrusion attirée par une curiosité malsaine. Cette

limite n'est pas objective. Elle n'est pas fixée par des règles explicites, mais repose sur le bon sens que l'on acquiert par le partage d'un même espace social. La notion d'« espace social » elle-même devient encore plus complexe avec la dimension virtuelle que lui confère Internet. L'aptitude du chercheur à ne pas enfreindre des limites de bienséance et à établir une collaboration avec son informateur est un indicateur que l'interaction repose sur un minimum de familiarité. Le dialogue virtuel ne fait pas l'économie de la question de la bonne distance à respecter en tant que chercheur : s'en tenir à une stricte neutralité heuristique risque d'être interprété par l'interlocuteur comme de la critique voilée, du mépris ou une curiosité mal placée à l'égard de ses pratiques sexuelles, renforçant celui-ci dans la perception, exprimée par la plupart de nos informateurs, de transgresser des normes. Inversement, l'empathie qui est de mise dans les démarches compréhensives prend ici le risque de susciter une ambiguïté affective.

Embuches de la méthode

Indépendamment de la déontologie du chercheur, l'usage d'un site de rencontre par Internet comme outil de départ pour l'établissement du contact avec les informateurs est en soi un abus puisque le chercheur est forcément un intrus dans le site. Il n'y poursuit pas les mêmes objectifs que les autres utilisateurs. Ce type de sites a en effet ceci de paradoxal que ses usagers sont consentants à y divulguer des détails intimes relatifs à leur anatomie et à leurs tendances sexuelles. En revanche, dès lors que ces détails parviennent à la connaissance de personnes étrangères à cette socialisation sexuelle, il y a sentiment d'indiscrétion. Ainsi, un informateur nous dit : « c'est bien volontiers que je vous répondrais, Par contre je me sens un peu nu face à vous, avec mon profil vous avez déjà pris connaissance d'une bonne partie de mon intimité.....comme je suis moi aussi Bi il me serait agréable d'en savoir un peu plus sur vous » (ponctuation respectée). Le chercheur contracte en quelque sorte une dette de confidentialité envers son informateur. Ce choix de méthode invite à redoubler d'attention à l'expression de marques de confiance.

La distance physique entre l'enquêteur et l'informateur introduite par la médiation de l'outil informatique, doublée de la distance temporelle entre le moment des pratiques sexuelles sur lesquelles portent l'enquête et le moment de l'échange à leur propos, atténue cette menace. Ici les apparences visuelles ne jouent aucun rôle. L'appréciation de la personne se dégage de la capacité du chercheur à inciter l'interlocuteur à s'exprimer sur ses comportements, attitudes et motivations. La qualité des questions ouvertes adressées à l'interlocuteur et leur articulation avec les circonstances expérientielles de celui-ci composent l'essentiel de la source d'information. Toutefois, la marge de manœuvre est

faible. Le questionnement à distance, par le biais de l'écrit, sans être soutenu par les intonations orales, possède peu de ressources pour vaincre les résistances à la confiance. Par ailleurs, il peut être difficile d'amener l'interlocuteur à verbaliser des comportements qui ne sont qu'intuitifs, effectués de manière non réfléchie lorsque l'attention est braquée sur des enjeux d'ordre émotionnel. Ces limites sont perceptibles dans des entretiens qui ont eu du mal à dépasser le niveau de questions/réponses laconiques. Il est certains que quelques informateurs n'ont pas pu ou pas voulu entrer davantage en matière en dépit de nos insistances. La méthode de travail laisse aussi peu de recours pour parer à des malentendus et réorienter un échange qui s'égarait faute de compréhension mutuelle. Le passage obligé par l'écrit est notamment clairement disqualifiant pour les interlocuteurs qui possèdent mal la langue de communication ou qui tout simplement sont rebutés par la nécessité d'élaborer leurs pensées par écrit, même si le style d'écriture dans les chats ne présente pas les mêmes exigences syntaxiques que l'écrit papier. Nous ne pourrions jamais évaluer le nombre de ceux qui ont d'emblée renoncé à nous répondre pour cette raison. L'expression écrite constitue un des biais d'échantillonnage principal de l'enquête qualitative par Internet. Les usagers d'Internet ne peuvent être considérés comme représentatifs de la population globale, ils représentent généralement une population plus cultivée et plus au courant des moyens électroniques (Binik, 1999). Cet aspect est encore plus gênant pour des recherches à visée quantitative.

Outre la distance physique, le chat introduit les internautes dans un espace de communication qui a son langage propre. La posture de recherche respectée par les enquêtrices a amené les interlocuteurs interpellés à changer de registre pour se transposer dans un échange à but informationnel et non de séduction. La distance ainsi créée avec le langage usuel propre au contexte a peut-être induit un biais en contraignant les informateurs à reformuler leurs réponses pour adapter leurs propos au ton des questions qui leur étaient posées. Le décalage indexical a pu causer un inconfort pour certains interlocuteurs. Mais plus grave, il introduit une métamorphose de l'interactionnisme propre à cet espace, privant du coup les enquêtrices d'une dimension ethnographique importante. Inversement, en cherchant à décoder des propos formulés dans un vocabulaire qui leur était étranger, les enquêtrices ont parfois accentué leur altérité.

Entretien virtuel, reflet du réel?

Avec qui dialoguons-nous lorsque nous chatons par Internet? Qui se « cache » derrière l'écran de l'ordinateur? Quel est le degré de ressemblance entre l'identité en ligne et la personne en chair et en os? L'absence d'éléments de

communication para-verbaux ne réduisent-ils pas la portée, sinon la véracité, des propos échangés? Si l'apparence a un rôle dans l'établissement d'une relation avec une personne qu'on a en face de soi, qu'en est-il du niveau communicationnel lorsque cette dimension est absente? Qu'est-ce qui est fiable dans ce qui est échangé électroniquement et comment le savoir?

La dissociation introduite entre identité corporelle et identité virtuellement exprimée autorise en effet l'acteur social à développer un jeu relationnel créatif et lui offre des options d'interactions inédites jusque là. L'anthropologue Judith Donath s'est penchée sur la notion d'identités « désincarnées » (Donath, 2001) et se questionne sur ce qui fait « le vrai monde » dans cette nouvelle configuration. L'auteur s'interroge spécialement sur la tromperie qui peut être véhiculée par le message « désincarné », thématique déjà étudiée par Goffman (1973) dans son étude de la « représentation frauduleuse » comme forme des présentations de soi. Les opportunités de déguisements facilitées par Internet sont également relevées par Ross, Tikkanen et Mansson (2000). Paradoxalement (peut-être), notre étude n'oppose pas la communication « réelle » à la communication virtuelle en projetant sur la seconde le doute quant à la crédibilité des propos échangés en regard de la première qui en serait exempte. Si nous reconnaissons à la méthode plusieurs biais méthodologiques, ils ne se situent pas dans l'opposition d'une fiction à une réalité inatteignable, mais plutôt dans sa difficulté à cerner la représentativité de l'échantillon. L'aspect parfois évanescents des interlocuteurs s'est en effet avéré problématique. La possibilité qu'ils ont de manipuler leur identité virtuelle en disparaissant du chat et en réapparaissant sous un autre pseudonyme, complexifie le suivi des personnes avec lesquelles une conversation a été entamée. La multiplicité des pseudonymes employés par une même personne ou le recours à des pseudonymes plus ou moins identiques par des personnes différentes est aussi source de confusions qui peuvent avoir des effets négatifs sur l'interprétation du matériel recueilli.

Effectivement, notre enquête ne nous a pas donné accès à la totalité des interactions sociales qui constituent le contexte socioculturel où s'expriment et se façonnent les conduites sexuelles entre hommes. L'interface informatique est commode à maints égards pour dialoguer. Mais la verbalisation demandée aux interlocuteurs ne peut remplacer une observation *in situ* des comportements verbaux et corporels. Ce que nous disent les hommes qui ont consenti à s'entretenir avec nous ne peut être le reflet intégral de leurs modes de socialisation. Dès lors, l'objectif de prévention motivant cette recherche ne peut être totalement satisfait, étant privé du moyen de mesurer la distance entre le dire et le faire quant aux mesures de précaution effectivement appliquées par

les acteurs. Par ailleurs, le fait de ne pas être présentes sur les lieux où se vivent les interactions nous prive de la perception de ce que font et disent les autres acteurs, ceux qui n'ont pas répondu à l'enquête. Qui sont-ils? Et si nous avions pu élargir notre échantillon à ceux-ci, aurions-nous recueillis des informations très divergentes sur les pratiques protectives? La prédominance des postures « prudentes » dans les réponses recueillies auprès de nos informateurs nous laisse suggérer que la constitution de notre échantillon a été biaisée. Si seuls des hommes « prudents » ont accepté de contribuer à notre enquête, nous sommes contraintes de spéculer sur les raisons qui ont pu motiver la réticence d'hommes plus enclins à la prise de risque à se confier dans le cadre d'une étude. Binik, Mah et Kiesler (1999) relèvent le statut difficile d'entretiens ayant pour objet des conduites susceptibles de porter préjudice à autrui. La thématique pose aux chercheurs un dilemme éthique difficile. Le fait que nous n'ayons pas dialogué avec des personnes faisant état de telles conduites ne signifie pas qu'il y a absence de prises intentionnelles de risque dans la population bisexuelle des plus de 40 ans. Il est plus probable que les individus pratiquant des conduites risquées ne se fient pas à l'anonymat d'Internet pour se confier. Ainsi donc, les conclusions que nous sommes habilités à tirer de notre enquête ne peuvent dégager aucune généralité quant au degré d'assimilation des messages préventifs dans les sexualités entre hommes. Par ailleurs, la taille restreinte de notre échantillon ne permet pas de tirer des conclusions à portée épidémiologique.

Forces de l'interface informatique

En recourant à cet outil, nous avons braqué notre attention sur un espace de socialisation qui participe au modelage des relations sexuelles entre les hommes qui y recourent. Outre le fait de permettre aux enquêtrices de dépasser les limites « naturelles » du terrain auquel elles sont « sexuellement » interdites d'accès, leur apparition dans cet espace de communication a provoqué un effet de surprise souvent bénéfique aux échanges établis avec les informateurs. L'incongruité de leur présence dans ces forums de discussion a été perçue par certains utilisateurs comme un espace de répit, ouvrant un champ d'expression libre de tout enjeu de séduction. De plus leur « pseudo naïveté » dans certains cas a été bénéfique aux prémices des échanges virtuels.

La distance physique entre enquêtrice et informateur établie par l'interface informatique a eu pour effet de faciliter l'abord de sujets indiscrets. L'invisibilité des interlocuteurs a profité au niveau de détails sur lesquels les échanges ont pu se porter. Le soulagement à pouvoir se masquer – au propre et au figuré – derrière l'écran n'est pas que le fait des informateurs. Les enquêtrices n'échappent pas à l'inhibition sociale interdisant de parler

ouvertement de pratiques sexuelles, à fortiori avec un étranger. Grâce à l'intermédiaire du chat, la gêne à aborder ces sujets de face est évitée. En outre, le principe de consentement éclairé, dont la critique de la démarche par observation – participante ou non – a signalé la déficience (Broqua, 1996), prend ici toute sa valeur. Plus encore que dans l'entretien face-à-face, l'entretien par le biais des sites de rencontre donne réellement la possibilité à l'informateur de ne pas répondre à des questions sur lesquelles il ne désire pas communiquer. Grâce au recul introduit par l'outil, l'informateur peut choisir de répondre à la question, l'esquiver ou carrément disparaître de la conversation. Ici, il n'est même pas besoin de préciser aux informateurs qu'ils ont le choix de ne pas répondre aux questions sur lesquelles ils préfèrent ne pas se prononcer puisque c'est une « donne » du système de communication par Internet (il est bien entendu que nous avons assuré nos informateurs que notre démarche est guidée par notre volonté de compréhension et de non jugement de valeur). Les utilisateurs le savent et en usent. Reste une face négative : en interpellant des internautes dans un espace hybride, entre privé et public, les chercheurs participent à la pollution des courriels générée par le système puisqu'ils diffusent des emails non sollicités par les correspondants (Binik, Mah & Kiesler, 1999).

Ajustement de la démarche de recherche

Même lorsque le chercheur prend toutes les mesures de précaution d'usage pour la préparation de sa grille d'entretien, le moment de l'entretien comporte toujours beaucoup d'inconnues. La communication passera-t-elle bien? L'instauration de la bonne distance entre empathie et intérêt réel pour le vécu de l'interlocuteur se fera-t-elle aisément? L'enquêteur parviendra-t-il à faire comprendre quelles sont ses attentes et l'informateur viendra-t-il à sa rencontre? L'enquêteur, en quelques mots, va-t-il être à même de démontrer la sincérité de sa démarche? Toute première confrontation avec un informateur comporte cette part d'interrogations. L'entretien par le biais des sites de rencontre n'évacue pas ces doutes. En revanche, la méthode offre une marge de manœuvre qui n'existe pas dans le face-à-face. À nouveau, la distance physique entre les deux interlocuteurs s'avère d'une grande aide pour surmonter l'intimidation du premier abord. Contrairement aux échanges de vive voix, le décalage de temps entre le moment de la réception d'une réponse et celui de la formulation de la question suivante étant plus long avec cette méthode, il offre une opportunité permettant de réajuster le ton, le choix des mots et les tournures de phrases. L'expérience de cette recherche nous montre que le temps de lecture de la question est mis à profit par les informateurs pour s'en approprier le contenu. Cela se manifeste dans le fait qu'ils n'hésitent pas à communiquer leur trouble lorsque la question posée n'est pas suffisamment

explicite à leurs yeux. Le passage par l'écrit, tout aussi schématique qu'il soit parfois, gagne en précision ce qu'il perd en spontanéité. Binik, Mah et Kiesler (1999) relèvent des propos moins prudents de la part de personnes répondant à des enquêtes par Internet en comparaison à des enquêtes en face-à-face. Cette distinction n'a pas été notée dans notre recherche, les entretiens face-à-face ayant plutôt confirmé les informations recueillies par Internet. Cela est probablement dû au fait que nos entretiens étaient qualitatifs et non des questionnaires. Cependant, il faut tenir compte du biais mentionné plus haut d'absence d'attestation de comportements à risque intentionnels parmi les réponses recueillies : en l'absence d'enjeux, il n'y avait pas de raison que nos interlocuteurs modifient leurs propos une fois en face-à-face.

Enfin, autre avantage méthodologique : l'interlocuteur peut être recontacté dans la phase d'analyse des entretiens pour vérification des interprétations sans pour autant rompre le respect de son anonymat. Kaufmann (2004) dit se refuser à retourner voir des informateurs après l'enquête et à discuter avec eux des résultats pour éviter de gâcher la marque de confiance qui lui a été faite dans le cadre de l'entretien. Or, les contacts établis au moyen de pseudonymes permettent d'éviter de demander à la personne de communiquer une adresse susceptible de l'identifier. Pour autant que le correspondant ne change pas de pseudonyme dans l'intervalle, la méthode permet une poursuite de la discussion sur plusieurs jours, voire semaines sans provoquer de rupture physique qui marque le terme de l'entretien par la séparation des interlocuteurs lorsqu'il se déroule en face-à-face. L'entretien par chat n'est considéré comme réellement terminé que lorsque l'un ou l'autre des protagonistes (de préférence l'enquêteur) y met explicitement un point final. Ainsi donc, nous avons dans le cadre de notre enquête repris contact avec des interlocuteurs qui avaient « disparu » pour de quelconques raisons alors que nous considérions ne pas avoir achevé l'entretien, ceci sans objection de leur part.

Visibilité du projet de recherche

Comment avez-vous fait pour recruter vos informateurs? Souvent cette question a intrigué les personnes informées de notre objet de recherche. Un atout, non anticipé, de la méthode a été l'effet de propagation de l'existence du projet grâce à sa divulgation sur des sites Internet. L'appel à volontaires pour s'entretenir avec nous par le biais des chats ou en face-à-face, lancé sur différents sites de rencontre destinés aux hommes ayant des relations sexuelles avec des hommes, a porté des fruits additionnels à ceux prévus initialement. En effet, l'essentiel des informateurs a effectivement pu être contacté directement par les enquêtrices grâce au système de tri par profil configuré par le site de rencontre employé. Après plusieurs semaines pendant lesquelles notre appel à

contribution figurait sur la page d'accueil du site (il est utile à ce propos de mentionner l'importance de solliciter la collaboration des webmasters), des personnes se reconnaissant dans les critères de notre recherche nous ont spontanément contactées : « qu'est-ce que vous voulez savoir au juste? »; « j'suis pas d'accord pour une rencontre, mais vous pouvez me poser vos questions sur msn »; « j'ai déjà vu votre annonce... en quoi consiste votre étude et comment envisagez-vous cette discussion virtuelle? »; « ça consiste en quoi? un questionnaire? un interview? »; « merci en tout cas d'aborder ce sujet des plus inavouables de la bisexualité »; « j'ai toujours participé et soutenu des études et des analyses de personnes faisant des travaux d'étude »; « je comprends parfaitement votre étude et approuve votre démarche ».

Outre les personnes correspondant à nos critères d'échantillonnage, la bonne surprise additionnelle a été le fait d'élargir le cercle des contacts à des personnes ne correspondant pas précisément au profil recherché mais se sentant concernées par le sujet. C'est ainsi que notre annonce a été repérée par des personnes animant des groupes de parole pour bisexuels. Nous avons été invitées à ces rencontres ce qui nous a permis d'appréhender quelque peu la socialité associée à la bisexualité sous un angle plus collectif que celui émergeant des entretiens individuels¹⁰. À l'instar de la collaboration avec les webmasters, la démarche de recherche a beaucoup profité de l'intérêt manifesté par des personnes investies dans une démarche militante par rapport à la bisexualité.

Mentionnons aussi le fait que la solidarité suscitée par notre objet de recherche a donné aux enquêtrices l'opportunité d'obtenir une quasi-initiation au vocabulaire de la part de personnes anonymes, probablement amusées par nos interrogations sur des termes usuels dans leur vocabulaire. Ces échanges amicaux avec des personnes tiers à l'enquête ont été mis à profit pour valider le guide d'entretien. L'apport de plusieurs de ces personnes s'est ainsi révélé utile pour l'introduction des enquêtrices dans le « milieu ». Mais que recouvre au juste la notion de milieu lorsqu'appliquée aux hommes ayant des pratiques bisexuelles? L'invisibilité sociale de la bisexualité ainsi que la diversité des styles de sexualités qui lui sont associés (entretien d'une relation durable et privilégiée avec un partenaire masculin parallèlement au maintien d'une vie conjugale hétérosexuelle; fréquentation de partenaires masculins uniquement sur une base occasionnelle; panachage des relations avec un ou des partenaires privilégiés additionnés à des fréquentations occasionnelles voire furtives; alternance des relations homosexuelles/hétérosexuelles...) prive la bisexualité d'une identité sociale et sexuelle collective. Il s'en suit une absence de mode de socialisation propre à l'ensemble des hommes bisexuels. C'est pourquoi il ne ressort pas de notre enquête que les bisexuels constituent un milieu social et

culturel distinct. Nous n'avons constaté l'émergence d'aucune forme culturelle propre à la bisexualité. Le vocabulaire, la présentation de soi, les caractéristiques physiques valorisées, les lieux de rencontre, les outils de contacts, sont tous autant de signes d'emprunts aux codes culturels gays. Toutefois il est possible que ce constat soit le fruit d'un biais dû à la démarche de recherche adoptée dans cette étude consistant à recruter des répondants par le biais de sites de rencontre destinés à des gays.

Correspondre sous pseudonyme

Le pseudonyme, sous lequel l'informateur et l'enquêtrice se présentent l'un à l'autre, joue ici un rôle fondamental. Il offre à l'informateur l'anonymat qui lui permet de décupler les espaces sociaux dans lesquels il circule (physiquement et virtuellement), et concomitamment, il lui offre la possibilité de développer un aspect particulier de son identité peu développé, voire absent de ses autres contextes sociaux.

Il n'est pas de notre propos ici de nous engager dans une analyse psychologique des dédoublements de personnalités¹¹. En nous concentrant sur le seul point de vue de l'utilité de notre méthode d'enquête, nous soutenons que dialoguer avec des personnes « anonymisées » grâce à leur pseudonyme permet aux deux protagonistes de pousser très loin l'échange et facilite la franchise d'expression sur des sujets délicats sans avoir peur d'être « démasqué ». La falsification de la représentation des faits, la supercherie, la production de fausses impressions – tous objets traités par Donath (2001) – sont des considérations absentes de notre étude pour la simple raison que dans la configuration de notre recherche, personne n'y a intérêt. Quelle raison inciterait un informateur à consacrer temps et effort à répondre à nos questions de manière erronée? Que serait d'ailleurs une réponse erronée dans ce cas de figure? Orienter les enquêtrices sur de fausses représentations des pratiques sexuelles à risque entre hommes n'est pas à la portée d'un seul informateur à moins de coordonner ses réponses avec celles des autres informateurs. Or précisément l'enquête par chat permet non seulement l'anonymat du répondant mais aussi l'anonymat des co-répondants. Les informateurs disposent d'une description typologique des personnes que nous avons recrutées pour l'enquête mais ne sont pas en mesure de savoir qui sont les autres correspondants¹². Par conséquent le répondant n'a pas de prise sur l'orientation de l'enquête au-delà de son propre témoignage.

Nous avons effectivement eu des réponses que nous jugeons partielles (car ne répondant pas à nos attentes), voire inappropriées (mais jamais injurieuses). Cependant, nos résultats ne présentent pas un taux de succès

inférieur à celui habituel dans les enquêtes où l'enquêteur travaille par questionnaire et ne rencontre pas l'enquêté.

L'approfondissement occasionné par les treize entretiens¹³ débutés par voie électronique et développés en face-à-face, a permis de tester la qualité des informations recueillies par le biais de l'électronique. Les entretiens postérieurs au virtuel ont confirmé les premières informations en apportant des enrichissements d'ordre plutôt relationnel que pragmatiques (non pas des informations différentes sur les pratiques préventives mais des précisions sur le vécu et le ressenti des personnes expérimentant cette forme de sexualité.) Cette fidélité des données à plusieurs jours, voire à des semaines d'intervalle, ainsi que la convergence des données recueillies est intitulée dans des enquêtes par questionnaire « fidélité des test-re-test »¹⁴.

« L'envie de parler »

Une autre surprise agréable pour les enquêtrices occasionnée par la méthode d'enquête a été la prolongation exceptionnelle de certains entretiens, facilitée par la méthode employée. Le premier test de notre guide d'entretien, réalisé avec un camarade informé du test mais n'ayant aucune connaissance préalable du contenu du guide d'entretien, a duré deux heures! Persuadées qu'il n'était pas raisonnable d'imaginer pouvoir garder un interlocuteur « en ligne » si longtemps, une compression du spectre des questions envisagées a été effectuée. Or surprise! La plupart de nos interlocuteurs, une fois disposés à discuter, ont maintenu la discussion durant plusieurs heures d'affilée, voire jours et semaines! Bien souvent, lorsque la discussion a été interrompue pour cause de retrait de l'un ou de l'autre, celle-ci reprenait le lendemain ou ultérieurement. La dernière question posée et enregistrée dans la boîte de messagerie du correspondant donnait lieu à une réponse de sa part au moment où il se reconnectait. Et inversement, la dernière communication du correspondant permettait aux enquêtrices de réagir au moment où elles endossaient leur rôle d'enquêtrices.

Cette longueur inédite des échanges avec les informateurs n'est probablement pas étrangère au confort de discussion que procure l'outil informatique. Notre expérience renforce les avantages prêtés aux enquêtes par questionnaire auto-administrés postées sur des boîtes de messagerie électronique. Elle confirme leur capacité d'incitation au dévoilement de soi du fait du « total anonymat inhérent à cette méthode » (Jaspard, 1997). Elle permet de la valider en tant qu'alternative méthodologique aux entretiens classiques en face-à-face. L'interface semble agir comme facilitateur de « l'envie de parler » (Kaufmann, 2004), phénomène bien souvent déclenché par les entretiens compréhensifs. Sans nul doute, la sorte de voile pudique dont les deux

protagonistes de la discussion sont enveloppés offre une plateforme confortable à l'un et à l'autre pour s'engager dans une discussion à bâtons rompus, qualitativement différente des ping-pongs de questions réponses. Toutefois, tous les interlocuteurs n'ont pas eu cette posture face à l'opportunité qui leur était offerte. Certains n'ont fait que des réponses très laconiques à nos questions en prenant l'option de traiter l'enquête comme s'il s'agissait d'une réponse à un questionnaire à choix multiple. Pour d'autres, en revanche, l'échange a été l'occasion de développer des réflexions identitaires et des prises de position essentiellement par rapport à leur perception de la normalité. Les mesures pratiques de prévention du VIH appliquées par les interlocuteurs, qui étaient l'argument justifiant l'établissement du dialogue, s'est mué au fil de la discussion en opportunité de parler de soi et de se raconter à soi-même. « L'oreille » attentive de l'enquêtrice anonyme, invisible mais néanmoins très réactive, a fait effet d'amplificateur pour ceux qui ont trouvé leur propre avantage à en tirer parti. Du coup, c'est le moment de la fin de l'entretien qui devient difficile à marquer. Théoriquement et pratiquement, rien n'empêche de poursuivre la conversation indéfiniment. Bien souvent, nous avons signalé la fin, estimant avoir fait le tour de nos questions avec l'interlocuteur. D'ailleurs ce n'est pas toujours nous qui avons eu le dernier mot, l'interlocuteur renvoyant parfois un dernier message après clôture « officielle » de l'entretien. Vérifiant à ce moment quel était l'avis des interlocuteurs sur les questions qui leur avaient été posées, certains ont confié que cela les avait poussés dans une réflexion personnelle assez profonde. Certains nous ont fait l'aveu que c'était la première fois de leur vie qu'ils faisaient le récit de leur intimité sexuelle.

Sélection des informateurs, disponibilité et transcription

Enfin, il nous reste à rendre compte de trois autres avantages propres à cette démarche d'enquête, d'aspect totalement pratiques mais néanmoins non négligeables : l'identification des informateurs, la flexibilité pour fixer le moment des entretiens et la transcription de leurs contenus.

Le système de tri par profil évoqué plus haut s'est avéré être un atout utile pour l'identification des informateurs susceptibles de correspondre à l'échantillon recherché. Les typologies auto-alimentées auxquelles se prêtent les individus qui s'inscrivent dans des sites de rencontre pourraient faire l'objet d'une analyse sociologique, ce qui n'entre pas dans le cadre de cet article. À ce stade et pour faire court, disons que les sites de rencontre appliquent effectivement une logique uniformisatrice apte à organiser les usagers en catégories correspondant aux critères considérés comme pertinents pour la finalité du site. Le but utilitaire du site engage ses concepteurs comme les usagers à opérer un tri entre les personnes et les objets y figurant. Sujets et

attributs mis en valeur constituent en quelque sorte le « fond de commerce » du site. Pour trouver des correspondants, chaque usager a ainsi donc intérêt à se prêter au jeu de la standardisation et pour ce faire, il doit se plier aux critères définis par le webmaster. Cette procédure permet à tout un chacun d'opérer son choix parmi les offres disponibles. Le site leur offre donc une vitrine leur permettant d'y établir des contacts moyennant l'exposition de leur « marchandise ». La fonction d'appât remplie par les formulations des profils apparaît dans l'écart entre la façon dont la personne se présente et ce qu'elle révèle d'elle-même dans le cadre des entretiens virtuels. Les tensions internes qui peuvent apparaître dans ces écarts ne sont pas à considérer comme opposition entre « vrai » et « faux », mais bien comme éléments de la réalité sociale complexe mis à jour grâce à la méthode d'entretien. De ce fait, elles méritent d'être analysées comme indicateur des normes qui participent à la configuration des modes de socialités entre hommes.

Quant aux deux autres aspects pratiques évoqués, de longs développements ne sont pas nécessaires pour percevoir l'avantage fourni par la communication électronique. Toute personne un tant soi peu familiarisée avec les outils informatiques les connaît, et d'ailleurs c'est cette flexibilité qui est à la base de la fulgurante assimilation de cette technologie dans la vie quotidienne ordinaire au cours des 30 dernières années. Pouvoir dialoguer à toute heure du jour et de la nuit, entrer en communication sans exiger la présence physique de l'interlocuteur, rendre caduque les distances physiques, tout cela fait bien entendu la force de la communication par Internet. Utilisateurs avisés de ces outils, nos informateurs ont pu sans difficulté répondre à nos questions à l'heure du jour et de la nuit qui leur convenait. Du point de vue de la valeur de nos données, la question serait plutôt de savoir si les personnes qui ne surfent pas sur des sites Internet pour chercher des partenaires sexuels auraient fait état d'autres rapports aux risques de contamination.

Par ailleurs, si dans d'autres contextes que celui de la recherche scientifique les traces laissées par les échanges électroniques peuvent être un souci, tout chercheur expérimenté en enquête qualitative connaît les difficultés que représente le souci de rester fidèle à la parole des informateurs. L'enregistrement et la transcription demeurent des méthodes incontournables bien que fastidieuses. Il est donc aisé de voir que notre méthode permet de faire d'une pierre deux coups au poids non négligeables dans les budgets de recherche : elle conserve la parole des informateurs dans leur intégralité et sous une forme disponible pour l'analyse, tout en économisant le temps des transcriptions.

Conclusion

La sexualité pose de sérieux défis aux études scientifiques, qu'elles soient épidémiologiques ou qualitatives. Entre normes sociales et pratiques intimes, les méthodes aptes à passer outre les systèmes déclaratifs et à percevoir les valeurs animant les acteurs, présentent chacune des avantages et des inconvénients.

Si notre méthode d'enquête se révèle de peu d'utilité pour définir des stratégies de prévention, elle est en revanche riche d'enseignements pour les méthodes d'enquêtes qualitatives ayant pour finalité des questions touchant à l'intimité. L'absence de distinction qualitative entre les entretiens menés par voie électronique et ceux menés en face-à-face, indique que, utilisé selon les critères de confidentialité et de disponibilité qui ont été les nôtres, l'interface électronique peut être un outil de travail utile à des enquêtes relatives à la sexualité. Toutefois, l'importance du guide d'entretien est d'autant plus grande dans cette démarche que la tendance à l'abondance de confidences présente un risque de dévier de l'objectif de recherche.

La finesse des détails auxquels nos entretiens qualitatifs nous ont donné accès plaide en faveur de notre démarche et indique qu'une approche uniquement comportementaliste aurait biaisé le regard porté sur la bisexualité. Si cette dernière a son sens dans une perspective préventive, elle n'est pas entièrement satisfaisante pour dresser un portrait socioculturel de la réalité bisexuelle. En éclairant la diversité des configurations relationnelles, nous avons montré que la bisexualité ne peut se définir en prenant pour repère uniquement la façon dont les relations sexuelles avec des partenaires des deux sexes se pratiquent. Notre étude, à l'instar d'autres menées dans une approche socio-anthropologique (Mendè-Leité & Deschamps, 1997), met en exergue le rapport étroit entre le choix des indicateurs heuristiques retenus et le style d'enquête adopté. D'un point de vue prophylactique, seules les pratiques sexuelles à risque ont leur intérêt à être questionnées, tandis que pour l'analyse socio-anthropologique qui s'attache au discours émique¹⁵, il importe de considérer l'ensemble du système social et symbolique dans lequel prend corps l'identité sexuée du répondant. Les entretiens qualitatifs menés sur la durée et sous couvert de la confidentialité fournie par l'outil informatique ont favorisé le partage de pensées, de sentiments et de raisonnements dotés de connaissances que l'on peut considérer utiles à une description socioculturelle de la problématique visée.

Toutefois, nous admettons qu'une récolte des données effectuée essentiellement au moyen d'entretiens par messagerie électronique ne donne pas non plus accès à une représentation complète du tissu relationnel. La

divulgate de soi, suscitée par le dialogue qui s'établit par le biais des échanges, ne compense pas les perceptions intimes des interactions sociales qu'il est possible d'atteindre dans des échanges en face-à-face, sans parler d'une observation participante. L'entretien virtuel est moins multidimensionnel par rapport à une interaction active sur le terrain des rencontres, mais en retour il permet de franchir un certain nombre de barrières attachées à l'indiscrétion, permettant d'aborder des sujets touchant à l'intimité sexuelle des individus.

En créant une hybridation entre l'anonymat total du questionnaire auto-administré et l'interaction directe avec l'informateur, notre méthode nous a permis de transcender les barrières de sexe qu'une présence physique sur les lieux de rencontre entre hommes nous interdisait. Elle nous a permis d'entrer en communication prolongée avec des informateurs tout en respectant leur anonymat. L'invisibilité physique facilitée par l'outil informatique introduit un espace de liberté favorable au développement d'entretiens qualitatifs. La flexibilité qu'il permet en matière de gestion du temps consacré à l'entretien contribue aussi à la faisabilité de ceux-ci. En outre, la démarche attribuée au site de rencontre électronique le statut de terrain qui lui revient en tant que dimension participant à la configuration des relations sexuelles caractéristique de la drague entre hommes. Ainsi donc, la méthode ne peut à elle seule suffire pour dégager une connaissance approfondie des comportements sexuels. Mais elle parvient à recueillir des éléments utiles à la compréhension de certains mécanismes de prise de risque dans les sexualités entre hommes.

À l'usage, il s'est avéré que notre méthode a eu aussi une portée positive imprévue dans le sens où la quasi incongruité d'une présence féminine sur des sites électroniques fréquentés que par des hommes a agi comme incitation à communiquer. En introduisant un langage libre des rapports de drague et de séduction, les enquêtrices offraient l'opportunité d'une échappée propice à la confiance et, de plus, dénuée de jugement de valeur¹⁶. Nous pouvons aussi poser l'hypothèse que c'est précisément le caractère qualitatif de notre enquête qui a poussé certains répondants à abandonner les échanges dès lors qu'ils réalisaient qu'il ne s'agissait pas d'une enquête par questionnaire mais sollicitait davantage d'introspection. À l'inverse, nous sommes conscientes d'avoir désavantagé des informateurs peu à l'aise dans l'expression écrite en général et en français en particulier. La méthode comporte aussi d'autres biais de sélections non négligeables, tel le fait de donner proportionnellement trop de poids aux hommes peu à l'aise avec leurs tendances sexuelles. C'est notamment le cas d'hommes qui nous ont dit explicitement avoir refoulé leur homosexualité (trois de nos informateurs). Elle laisse aussi dans l'ombre des hommes bisexuels installés dans une relation stable et qui ne ressentent pas le besoin de rechercher des partenaires dans des sites de rencontre tout en donnant

la prédominance à des personnes engagées dans des multipartenariats. Tenant compte de ces différents aspects, à la fois positifs et négatifs, nous pouvons soutenir que notre méthode de recherche est valable pour une enquête qualitative portant sur un sujet touchant à l'intimité des répondants.

Notes

¹ Sans nous référer explicitement à l'entretien compréhensif tel que conceptualisé par Jean-Claude Kaufmann (*L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin, 2004), le type d'entretiens que nous avons menés dans le cadre de cette étude s'en inspire largement. Guidées par la même intention de saisir ce qui motive des pratiques ordinaires mais chargées de sens au niveau symbolique et relationnel ainsi que d'implications pratiques et épidémiologiques dans notre cas, nous avons favorisé un modèle d'entretien axé sur la compréhension des raisons qui animent les personnes interrogées. En l'absence de toute autre forme d'observation de terrain, c'est uniquement en nous reposant sur la parole de nos interlocuteurs que nous avons cherché à connaître leurs pratiques et à comprendre leurs raisonnements. Cette méthode d'entretien requiert une souplesse dans le guide d'entretien afin d'amener les interlocuteurs à se confier, elle s'apparente davantage à la conversation qu'à une enquête structurée et limitée dans le temps. En prêtant une écoute attentive et empathique, elle favorise le récit de soi.

² « Prise de risque des hommes d'âge mûr dans les sexualités entre hommes : sens du risque et défis aux mesures de prévention ». Projet développé par Marion Droz Mendelzweig et Véronique Hausey-Leplat, Haute École de la Santé La Source, avec la collaboration scientifique d'Elisabeth Hirsch-Duret (Haute École de travail social/EESP, Lausanne), Vincent Jobin (Association homosexuelle Dialogai), Steven Derendinger (Office fédéral de la santé publique) et Hugues Balthasar (Institut universitaire de médecine sociale et préventive), financé par la Fondation La Source, Lausanne. Mes remerciements à Marianne Chappuis pour ses conseils méthodologiques judicieux.

³ L'ancrage de la recherche dans un terrain géographique spécifique peut sembler paradoxal avec une recherche qui recourt à Internet et qui a potentiellement la possibilité de ne pas devoir tenir compte de l'emplacement physique des participants pour délimiter son espace de recherche. Cependant, les études sociales du sida ont montré des nuances significatives des comportements face aux risques d'infection et relèvent de ce fait l'importance de contextualiser les recherches. Tenant compte de cette dimension, nous avons sélectionné pour cette recherche uniquement des répondants se trouvant dans l'espace lémanique.

⁴ L'étude sociale des sexualités et du sida en particulier ont donné lieu à de nombreuses enquêtes recourant à Internet comme outil de recherche. Nous mentionnerons ici trois études qui ont inspiré notre démarche de recherche : Halkitis PN, Parsons JT, Intentional unsafe sex (barebacking) among HIV-positive gay men who seek sexual partners on the internet, *AIDS Care*, 2003, 15(3), 367-378; Binik Y., Mah K., Kiesler S., Ethical issues in conducting sex research on the Internet, *Journal of Sex Research*,

Février 1999; Ross, Tikkanen & Mansson (2000). Differences between Internet samples and conventional samples of men who have sex with men : implications for research and HIV interventions, *Social Science and Medicine*, 51, 749-758.

⁵ Nos données nous montrent que les habitus sociaux ne sont pas pour autant totalement évacués. La notion de « feeling », abondamment évoquée par nos interlocuteurs, condense beaucoup de valeurs culturelles, réintroduisant sous une autre forme ce qu'Internet avait brassé. Cet aspect de l'analyse de nos données ne sera pas développé ici.

⁶ Ceci est valable également pour les sites de rencontre hétérosexuels.

⁷ Les détournements possibles de technologies pour d'autres usages que ceux initialement prévus par les concepteurs ainsi que le rôle actif des utilisateurs dans la détermination de la fonction des technologies est une thématique qui intéresse l'étude sociale des technologies. Voir à ce sujet Oudshoorn et Pinch (2003)

⁸ <http://www.gayromeo.ch/>

⁹ *Le Journal des anthropologues* a consacré en 2000 un numéro entier à l'anthropologie des sexualités et contient des articles de la plume des principaux chercheurs dans le domaine de l'espace français, ayant une orientation anthropologique. Un article notamment examine les questions de méthodologie de recherche.

¹⁰ Ceci nous a permis notamment d'échanger avec des femmes vivant la bisexualité et de poser les premiers jalons d'une éventuelle extension à ce projet avec une recherche davantage axée sur les femmes.

¹¹ Avec la pénétration des outils informatiques dans la vie quotidienne ordinaire, le phénomène de dédoublement de la personnalité est devenu un sujet d'étude qui n'est plus uniquement du ressort de la psychiatrie. Plusieurs chercheurs en sciences sociales s'interrogent sur les effets sociaux et relationnels des différentes pratiques virtuelles de communication. Voir à ce sujet notamment *Avatars et mondes virtuels*, sous la direction de Serge Tisseron, Le Bouscat : L'Esprit du temps, 2009.

¹² À moins de faire savoir dans son cercle social qu'il a répondu à une enquête et de découvrir ainsi que l'ami a fait de même. Ces échanges hors contexte de l'étude ne sont pas du ressort des enquêtrices dans la mesure où ils leur échappent complètement et ne relèvent pas de leur responsabilité.

¹³ Sur les 65 personnes avec lesquelles un contact électronique a été établi dans le cadre de cette étude, 31 personnes se sont montrées disponibles pour un entretien d'enquête (19 (soit 61%) entretiens d'enquête ont été menés à bien entièrement par voie électronique; 13 (soit 41%) contacts ont évolué en entretiens en face-à-face), alors que 23 contacts sont considérés comme non aboutis : soit l'interlocuteur a interrompu la discussion sans donner d'explication, soit il n'a pas répondu. À deux reprises la discussion a buté sur des problèmes de langue, deux personnes ont refusé de correspondre, une personne a décidé de ne pas poursuivre le dialogue, un seul entretien a été interrompu par l'enquêtrice car utilisé par l'enquêté à des fins de drague. En outre 11 personnes ont montré un intérêt pour notre sujet de recherche mais n'entraient pas dans nos critères d'inclusion.

¹⁴ « L'instrument obtient des résultats identiques lorsqu'on prend les mêmes mesures dans les mêmes conditions chez les mêmes sujets » (Fortin, 1996).

¹⁵ Cette notion méthodologique, issue de l'anthropologie américaine, désigne les schémas d'interprétation qui seraient, selon l'étude menée par l'anthropologue, largement partagés par les sujets de son étude. L'ambition de tout anthropologue est d'être toujours au plus près de la parole émiqque de ses informateurs. Voir à propos de cette notion Olivier de Sardan (1998), Emique, *L'Homme*, 147, 151-166.

¹⁶ Certains nous l'ont d'ailleurs clairement exprimé avec des remarques telles que : « Non non pas du tout, c'est moi qui me bouscule moi-même. C'est pour ça que je suis là aussi parler de tout ça c'est bien parce que j'ai pas l'occasion d'en parler; les relations bisexuelles c'est compliqué, c'est pour ça que j'avais envie de répondre; je vous donne passablement d'informations très personnelles que je n'ai probablement jamais données à personne. C'est mon jardin secret et depuis longtemps. »

Références

- Binik, Y., Mah, K., & Kiesler, S. (1999). Ethical issues in conducting sex research on the Internet. *Journal of Sex Research*, 36, 82-90.
- Bolton, R. (1992). Mapping terra incognita : sex research for AIDS prevention – an urgent agenda for the 1990s. Dans G. Herdt, G., & S. Lindenbaum (Éds), *The time of AIDS : social analysis, theory and method* (pp. 125-158). Newbury Park : Sage.
- Bolton, R., Vincke, J., & Mak, R. (1992, Juillet). *Gay saunas : venues of HIV transmission or aids prevention* (États-Unis - Belgique). Affiche présentée à la VIII International Conference on AIDS, Amsterdam.
- Bozon, M. (1995). Observer l'inobservable : la description et l'analyse de l'activité sexuelle. Dans N. Bajos, M. Bozon, A. Giami, V. Doré, & Y. Souteyrand (Éds), *Sexualité et sida : recherches en sciences sociales*. Paris : ANRS.
- Broqua, C. (1996). Enjeux méthodologiques des recherches ethnographiques sur les sexualités entre hommes. *Transcriptase*, 52, 18-23.
- Broqua, C. (2000). Enjeux des méthodes ethnographiques dans l'étude des sexualités entre hommes. *Journal des anthropologues*, 82-83, 129-155.
- Dannecker, M. (2002). Prévention du VIH et sexualité. *Recherche en sciences sociales et santé publique*, Suisse Sida Recherche. En ligne : [www. Suchtunaid.s.ba.g.admin.ch/themen/aids/index.html](http://www.Suchtunaid.s.ba.g.admin.ch/themen/aids/index.html).
- Donath, J.S. (2001). Identity and deception in the virtual community. Dans M.A. Smith, & P. Kollock (Éds), *Communities in Cyberspace* (pp. 29-59). London : Routledge.

- Dubois-Arber, F., Jeannin, A., Meystre-Agustoni, G., Spencer, B., Moreau-Gruet, F., Balthasar, H., Benninghoff, F., Klaue, K., & Paccaud, F. (2003). *Évaluation de la stratégie de prévention du VIH/sida en Suisse. Septième rapport de synthèse 1999-2003*. Lausanne : Institut Universitaire de Médecine Sociale et Préventive.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Québec : Décarie.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Halkitis, P.N., & Parsons, J.T. (2003). Intentional unsafe sex (barebacking) among HIV-positive gay men who seek sexual partners on the internet. *AIDS Care, 15*(3), 367-378
- Henriksson, B., & Mansson, S.-A. (1992, Juillet). *Sexual negotiations : an ethnographical study of men who have sex with men (Suède)*. Affiche présentée à la VIII International Conference on AIDS, Amsterdam.
- Jaspard, M. (1997). Analyse des comportements sexuels des jeunes homo et bisexuels. *Transcriptase, 61*, 17-19.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Mendès-Leité, R. (2000). *Le sens de l'altérité. Penser les (homo)sexualités*. Paris : L'Harmattan.
- Mendès-Leite, R., & de Busscher, P.O. (1993). Un « bouleversement scientifique »? Les sciences humaines et sociales face à l'épidémie du sida. *Société. Revue des sciences humaines et sociales, approches méthodologiques, 42*, 351-356.
- Mendès-Leite, R., & Deschamps, C. (1997). Des mots, des pratiques et des risques. La gestion différenciée de la parole et de la prévention du VIH chez les hommes à comportements bisexuels en France. *Sociologie et sociétés, XXIX*(1), 99-111.
- Mendès-Leité, R., & Proth, B. (2002). Pratiques discrètes entre hommes. *Ethnologie française, 32*, 31-40.
- Oudshoorn, N., & Pinch, T. (2003). *How users matter. The co-construction of users and technologies*. Cambridge : MIT Press.
- Ross, M.W., Tikkanen, R., & Mansson, S.A. (2000). Differences between internet samples and conventional samples of men who have sex with men : implications for research and HIV interventions. *Social Science and Medicine, 51*, 749-758.

Ross, M., Simon Rosser, B.R., McCurdy, S., & Feldman, J. (2007). The advantages and limitations of seeking sex online : a comparison of reasons given for online and offline sexual liaisons by men who have sex with men. *Journal of Sex Research*, 44(1), 59-71.

Sardan (de), O. (1998). Emique. *L'Homme*, 147, 151-166.

Tisseron, S. (2009). *Avatars et mondes virtuels*. Le Bouscat : L'Esprit du temps.

Marion Droz Mendelzweig est professeure et chargée de recherche à la Haute école de la santé La Source, à Lausanne (Suisse). Formée en anthropologie à l'Institut d'ethnologie de l'Université de Neuchâtel, elle est titulaire d'un doctorat en Sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne. Sa thèse de doctorat a porté sur le phénomène culturel des neurosciences, avec une focalisation sur le vieillissement cérébral. Elle travaille dans le champ de l'anthropologie de la santé. Ses domaines d'intérêt sont les constructions socioculturelles du rapport à la santé.