

volume 28, numéro 3

Recherches qualitatives

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

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

Recherche qualitative et populations négligées : nouveaux regards
Roberto Gauthier, Corina Borri-Anadón.....1

Articles

Statut du chercheur

De passeur de mots à médiateur de sens. Affronter les risques méthodologiques d'une interprétation anthropologique de la quête identitaire des Sourds
Charles Gaucher.....6

La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'apport heuristique de rencontres intersubjectives
Sophie Gilbert.....19

Statut des participants

Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative
Jean-François René, Isabelle Laurin, Nicole Dallaire.....40

Une recherche-action en milieu autochtone : de l'implantation d'une école à l'implication parentale dans le sain développement des enfants
Marguerite Loiselle, Suzanne Dugré, Stéphane Grenier, Micheline Potvin, Marie-Pierre Bousquet, Anne-Laure Bourdaleix-Manin.....64

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(3), 2009.

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

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

Canada

Évaluation de l'action

Les inégalités entre le local et le national : le cas de l'évaluation qualitative de la lutte communautaire contre le VIH/sida au Québec
Hélène Laperrière.....89

Les recherches groupales dans l'action : La systématisation d'expériences et le schéma swot en Amérique latine
Ricardo B. Zúñiga.....113

Introduction

Recherche qualitative et populations négligées : nouveaux regards

Roberto Gauthier, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Corina Borri-Anadón, Doctorante

Université du Québec à Montréal

La thématique du présent numéro émerge de la tenue du colloque sur la recherche qualitative qui s'est déroulé à l'Université de Mons-Hainaut en mars 2008. Ainsi, le titre de ce numéro est le même que celui du colloque : *La contribution de la recherche qualitative à l'émancipation des populations négligées*. Suite au colloque, un appel de textes pour la revue a été envoyé aux auteurs des communications du colloque, de même qu'à tous les chercheurs qualitatifs qui reçoivent les informations de l'Association pour la recherche qualitative. Si plusieurs communicateurs au colloque ont proposé leurs textes, nous avons également reçu de nombreuses autres propositions. Aussi, même après une rigoureuse sélection, devant la richesse des productions reçues, nous sommes dans l'obligation de présenter plus d'un numéro sur ce même thème.

On le sait, l'expression « recherche qualitative » est une appellation générale qui a jadis émergé de façon oppositionnelle à un ensemble figé de pratiques et de manières de voir l'investigation sociale. Aujourd'hui, on ne peut plus définir la recherche qualitative de façon univoque. Il ne s'agit pas tant d'un problème de polysémie que de référence à une réalité désormais multidimensionnelle. La définition qu'on en donnera dépendra donc de la dimension qui nous préoccupe : épistémologique, disciplinaire, pragmatique, politique, technique, etc. Celle qui est davantage abordée dans le présent numéro est la dimension politique, prise au sens de l'engagement social du

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(3), 2009, pp. 1-5.

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

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

© 2010 Association pour la recherche qualitative

chercheur qui accepte ou choisit de s'investir dans une recherche particulière. 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. Depuis qu'on lui reconnaît sa légitimité scientifique et qu'elle n'est plus considérée comme une infraction au code de conduite de la recherche traditionnelle, elle perd progressivement de sa symbolique de combat. Nous voulions ici faire un retour à ce que l'on pourrait appeler ses racines sociopolitiques. Les articles retenus illustrent donc un certain engagement sociopolitique du chercheur, c'est-à-dire une préoccupation pour une cause sociale impliquant une population dite « négligée ». De plus, leurs auteurs adoptent une posture interprétative dans la conduite de la recherche et démontrent sans ambiguïté un intérêt majeur pour le point de vue des acteurs sociaux.

Maintenant, avec un tel intitulé : *La contribution de la recherche qualitative à l'émancipation des populations négligées*, nous nous attendions bien à ce que cela ratisse large sur le plan des champs d'études touchés par les propositions. Et c'est bien là le premier constat qu'il faut faire à propos des articles que nous retenons pour le premier numéro traitant de ce thème : la grande diversité des problématiques des textes retenus. Mais cela, au fond, reflète bien la réalité, à savoir que les approches qualitatives sont désormais bien implantées dans des champs disciplinaires aussi divers que les sciences de l'éducation, le travail social, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la criminologie, et même la santé publique; on en prendra pour preuve le texte de H. Laperrière traitant de ce domaine spécifique, plus particulièrement, des résultats d'une pratique réflexive collective avec divers membres de la Coalition des organismes communautaires québécois de lutte contre le sida.

On admettra par ailleurs une certaine ambiguïté sémantique dans l'appel de textes pour le présent numéro par sa référence aux populations dites « négligées ». Dans les faits, c'est un concept qui se voulait surtout inclusif : nous visions les recherches portant sur les habituelles populations socialement négligées (on aurait pu dire alors « populations défavorisées » ou du moins marginalisées) mais également les travaux s'intéressant aux populations « scientifiquement » négligées, celles qui ne sont pas pour ainsi dire économiquement ou socioculturellement défavorisées, mais dont la problématique, marginale, ne jouit pas nécessairement d'une grande audience auprès des chercheurs.

Les textes retenus ont été organisés en fonction de trois enjeux liés à la recherche qualitative contribuant à l'émancipation des populations négligées.

Ainsi, certains des textes se penchent sur le statut du chercheur au sein de travaux s'intéressant à des populations exclues ou marginalisées. C'est notamment le cas de l'article de C. Gaucher, qui, dans le cadre de ses recherches sur la quête identitaire des Sourds, propose que le chercheur incarne le rôle de « médiateur de sens » et non plus seulement celui de « passeurs de mots ». Ce rôle, basé à la fois sur l'établissement d'une relation de confiance et du dialogue entre la communauté sourde et le chercheur, aura permis à ce dernier de se dégager d'une adéquation totale face au discours des participants et de procéder à une « recomposition identitaire ». Dans le texte de S. Gilbert, le lecteur sera en mesure de poursuivre cette réflexion quant au statut du chercheur. En effet, en ayant recours à une approche qualitative et sociopsychique pour appréhender la parentalité chez les jeunes de la rue, cet article met de l'avant un chercheur dont la posture est comprise comme un « passage » entre ces jeunes et la société. Cette posture originale de la recherche qualitative d'orientation psychanalytique, caractérisée par sa mouvance et sa réceptivité à des demandes plurielles, apporte un éclairage à la fois sur le monde psychique de ces jeunes et sur le regard que la société porte sur eux. Ces deux premiers textes illustrent éloquemment les enjeux liés au statut du chercheur; un chercheur qui accepte d'abandonner les rôles et postures figés et d'occuper un statut « d'entre deux »: s'approcher de l'expérience des participants et construire une interprétation ancrée dans le social.

Les textes qui constituent la seconde partie de ce numéro présentent quant à eux une réflexion sur le statut des participants dans une recherche à visée émancipatoire. Le texte de J.-F. René, I. Laurin, et N. Dallaire, s'intéresse plus particulièrement à l'expérience et au point de vue des parents vivant en contexte de pauvreté alors que celui de M. Loiselle, S. Dugré, S. Grenier, M. Potvin, M.-P. Bousquet et A.-L. Bourdaleix-Manin se centre sur les besoins prioritaires perçus par une communauté autochtone dans le contexte d'implantation d'une première école dans la communauté. En ayant tous deux recours à la recherche-action-participative, ces travaux insistent sur l'importance, voire la nécessité de reconnaître les jeux de pouvoir dans le processus de la recherche. Ici, les participants sont interpellés en groupe et plusieurs stratégies sont mises en œuvre afin que le processus de recherche soit un espace de partage de savoir et de pouvoir : formation de comités de suivi incluant des participants, souplesse dans le devis de recherche, formation et implication d'intervenants choisis par la communauté, etc. En jumelant recherche et intervention dans leurs objectifs, ces travaux entretiennent des visées de transformation sociale et d'*empowerment* des populations concernées,

et ce, malgré les défis de taille qui se posent lorsque la recherche souhaite avoir les impacts escomptés dans la communauté.

Le numéro se termine par deux textes qui abordent les enjeux liés à l'accompagnement de l'évaluation de l'action de groupes communautaires. H. Laperrière étudie plus particulièrement les espaces d'inégalités vécus par les organismes communautaires québécois de lutte contre le sida dans leurs rapports avec les agences gouvernementales de santé. R. Zuñiga poursuit cette réflexion en présentant les méthodes d'évaluation utilisées par certains groupes communautaires latino-américains dans leurs efforts de reconnaissance face à l'État. En présentant un outil d'analyse d'une pratique réflexive collective et de systématisation d'expériences, ces contributions repolitisent l'action et son évaluation des groupes participants. De cet appel à la prise de conscience sociopolitique, l'apport de la recherche qualitative à l'émancipation des populations négligées passe par une réflexion constante quant au statut du chercheur, des participants de la recherche, mais également quant aux statuts du savoir et de l'action.

En conclusion, ce numéro thématique jette un regard riche sur les liens existants entre la recherche qualitative et les populations négligées. En effet, dans un contexte d'émergence et de reconnaissance de nouveaux types de recherche qualitative, il semble qu'un important filon de cette dernière conserve un intérêt majeur pour des visées émancipatoires (intérêt qu'elle défendait âprement avant l'acquisition de sa légitimité scientifique) par l'avènement de réflexions et de pratiques de recherche novatrices quant aux statuts du chercheur, des participants, du savoir et de l'action. Face à la montée du pragmatisme et à la tendance à la récupération technique de certaines de ses méthodes, ces récents apports de la recherche qualitative nous semblent d'autant plus intéressants qu'ils s'inscrivent clairement dans un processus de production solide et convaincant en faveur de populations négligées.

Roberto Gauthier est professeur au Département des Sciences de l'Éducation et de Psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il détient un doctorat (Ph.D.) en éducation de l'UQAM-UQAC. Il enseigne principalement dans les domaines de la didactique des sciences humaines, des théories de l'apprentissage, de l'éducation interculturelle et de la méthodologie de recherche. Ses intérêts de recherche portent sur le rapport à l'institution scolaire chez les autochtones. Il est directeur du Consortium de recherches amérindiennes et responsable des échanges interculturels en formation des maîtres à l'UQAC.

Corina Borri-Anadón détient une maîtrise en orthophonie et poursuit ses études doctorales à l'Université de Québec à Montréal où elle est également chargée de cours. Ses principaux intérêts de recherche et d'enseignement sont liés aux aspects socioculturels de l'éducation, plus précisément à la question de l'intégration scolaire des élèves issus de minorités culturelles. Ses travaux portent sur les pratiques du personnel scolaire et s'inscrivent dans une perspective interprétative et sociocritique.

De passeur de mots à médiateur de sens. Affronter les risques méthodologiques d'une interprétation anthropologique de la quête identitaire des Sourds

Charles Gaucher, Ph.D.

Université de Moncton

Résumé

Réfléchir sur une identité différenciée expose les chercheurs ne se reconnaissant pas dans cette identité à certains « risques méthodologiques ». L'objectif de cet article est d'aborder deux de ces risques prédominants dans les recherches sur l'identité sourde. Ces risques ont des incidences éthiques et épistémologiques qui impliquent que les chercheurs externes aux communautés identitaires comme celle des Sourds doivent « s'engager » avec les membres de ces communautés et prendre position face aux revendications identitaires de ceux-ci. Le présent article tente d'explorer en quoi le rôle de médiateur est une position mitoyenne qui évite de poser un regard désincarné sur les identités différenciées tout en offrant la possibilité au chercheur de remettre en question les essentialismes propres aux quêtes identitaires telles que celles des Sourds.

Mots clés

IDENTITÉ DIFFÉRENCIÉE, RÔLE DU CHERCHEUR, ACCESSIBILITÉ AUX DONNÉES, CRÉDIBILITÉ DES DONNÉES, COMMUNAUTÉ IDENTITAIRE, SURDITÉ

Introduction

L'indifférence n'est pas une forme de reconnaissance passive; c'est la condition de base d'une rupture qui masque souvent une intolérance inavouée. Le fait de négliger certaines problématiques, et les populations qui les vivent, n'est donc pas en soi un acte anodin. Il révèle un malaise, un inconfort face à certaines dynamiques et à certaines catégories de personnes. S'adresser à celles-ci, entre autres par le biais de la recherche, ouvre un dialogue qui implique une prise de parole et un engagement à rendre dicible ce qui est invisible au sens commun ou encore dissimulé derrière les certitudes les plus

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(3), 2009, pp. 6-18.

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

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

© 2010 Association pour la recherche qualitative

ethnocentriques qui animent la pensée ordinaire. Cette prise de parole du chercheur qui tente de briser l'indifférence pose toutefois problème; surtout si elle est faite à l'aide des mots d'un groupe identitaire auquel il n'appartient pas.

Cette nouvelle façon de se pencher sur l'identitaire soulève d'emblée une interrogation de fond qui dépasse, mais qui reste attachée, aux préoccupations liées au « comment » produire des connaissances de cette nature, englobées habituellement sous le terme générique de « qualitative ». Qui peut parler de qui et au nom de quoi? Cette double question, qui fait partie des interrogations ayant, dans les dernières années, plongé les sciences sociales dans une incertitude axiologique, est celle à laquelle plusieurs chercheurs se butent lorsqu'ils entreprennent de réfléchir sur des groupes de personnes qui revendiquent des droits à partir d'une identité différenciée. Question qui est d'autant plus présente lorsque le groupe considère que le chercheur qui tente d'interroger leur différence fait partie des « dominants » ou des « oppresseurs » qui empêchent justement leur émancipation identitaire. On assiste alors bien souvent à une remise en question constante de la légitimité et des intentions du chercheur dont les travaux sont souvent perçus comme intrusifs et susceptibles de fragiliser les revendications du groupe. Étudier l'expérience des Sourds au Québec m'a plus d'une fois confronté à ces remises en question qui ont des incidences méthodologiques importantes.

Réfléchir sur une identité différenciée à partir des conceptions endogènes au groupe où elle prend forme expose les chercheurs ne se reconnaissant pas dans cette identité à certains « risques méthodologiques ». Deux de ces risques prédominants dans les recherches sur l'identité sourde que j'ai menées seront abordés. Le premier de ces risques est relatif à l'accessibilité des données qui implique la création d'un lien de confiance avec les Sourds. Le deuxième est quant à lui relié à la crédibilité accordée par les militants-experts aux recompositions identitaires produites par le chercheur. Ce risque doit être surmonté par une prise de position critique qui favorise l'adhésion de ces militants-experts sourds et qui ouvre le dialogue sur leur différence. Ces deux risques impliquent que les chercheurs externes aux communautés identitaires doivent « s'engager » avec les membres de ces communautés et prendre position face aux revendications identitaires de ceux-ci. Le rôle de médiateur est à mon sens une position mitoyenne qui évite de poser un regard désincarné sur l'identité tout en offrant la possibilité au chercheur de remettre en question les essentialismes propres aux quêtes identitaires telles que celles des Sourds.

Avant d'aborder ces deux risques méthodologiques, dont les incidences éthiques et épistémologiques sont évidentes et difficiles à traiter comme des enjeux séparés, un bref retour sur la notion de réflexivité est nécessaire pour

expliciter la position de médiateur que j'ai adoptée afin d'aborder l'identité sourde. Également, quelques précisions sur ce que sont les dynamiques identitaires sourdes seront exposées afin de brosser un rapide portrait des tensions qui sont actuellement à l'œuvre dans l'étude de cette identité.

Préambule théorique : réflexivité et médiation

La notion de réflexivité est devenue autant une exigence scientifique qu'une condition anthropologique. La réflexivité comme « conséquence de la modernité » (Giddens, 1994), en se radicalisant, impose aux penseurs du social un regard sur les dynamiques sociales qui se doit de refléter le mouvement, les changements de perspective et les réinterprétations des acteurs sociaux compris à la fois comme produits et producteurs de ces dynamiques. La production de connaissance est pour ainsi dire happée par cette réflexivité puisqu'elle est aussi incluse dans cette mobilité du social. Cette radicalisation de l'idée de réflexivité moderne a indubitablement donné lieu à une révision majeure des postures épistémologiques contemporaines employées pour comprendre l'humain. Toute connaissance produite sur le social doit ainsi tenir compte de la « révision constante »¹ des acteurs, tout en se considérant elle-même comme participant à ces révisions.

Mais comment réaliser ce tour de force qui consiste à allier des exigences éthiques, épistémologiques et méthodologiques remettant constamment en question la position normative de la science, son objectivité transcendante et sa procédure fixe et immuable? Les milieux de la recherche qualitative ont tenté, depuis la deuxième moitié du XXe siècle, de faire valoir, entre autres à travers diverses méthodologies, que l'utilisation des propres mots de ceux qui vivent les dynamiques sociales interrogées sont la clé permettant l'accès aux « révisions constantes » des acteurs, en dehors d'une imposition des lectures et permettant une recomposition rendant explicite la dimension interprétative des connaissances produites. Histoire de vie, étude de cas et récits de pratiques sont graduellement devenus des vecteurs ayant permis aux sciences sociales d'aborder l'exigence de réflexivité sans renoncer à produire des connaissances sur le social.

Pour le chercheur qui veut aborder empiriquement les identités différenciées à partir d'une mise en valeur des discours autoréférentiels, la réflexivité implique qu'il « entre » dans la révision de l'Autre tout en parlant de son altérité dans des termes reconnaissables tant par les personnes qui vivent cette identité que par le reste de celles qui la voient exister, qui la côtoient, qui la « dominant » ou qui « l'oppriment ». Et ceci, sans se contenter d'exposer mot pour mot les façons dont les « différents » ont d'expliquer leur altérité, au risque de voir le travail du chercheur réduit à une technique de traduction, voire

de transcription. L'interprétation est donc nécessaire à la recombinaison des identités différenciées, bien qu'on la voudrait souvent absente ou du moins la plus discrète possible. À l'image de ce qui se joue au sein des sociétés individualistes, l'authenticité de ces identités devrait être dévoilée, exprimée, plutôt que construite, ce qui risquerait toutefois de les rendre indicibles.

De la légitimité à l'intelligibilité

Une posture méthodologique qui veut aborder l'identitaire comme une recombinaison non statique de l'expérience de personnes à partir des référents propres à un groupe spécifique suppose donc la nécessité de dire « avec les personnes », selon leur perspective, tout en faisant en sorte que cette lecture particulière soit potentiellement reconnaissable à l'extérieur du groupe. Il n'est pas ici question de refaire un tour d'horizon critique des conditions de fiabilité et de validité des recherches qualitatives, mais plutôt de voir en quoi les enjeux sociaux qui sont en amont et en aval de ces préoccupations méthodologiques présupposent une exposition à des problèmes de légitimité et d'intelligibilité. À l'inverse de ce que les manuels de méthodologie enseignent, le thème de l'identité ne pose pas un problème de légitimité scientifique et d'intelligibilité des connaissances produites pour les personnes vivant cette identité, mais plutôt de légitimité face aux populations étudiées et d'intelligibilité scientifique. Ce qui est en jeu dans les recherches sur l'identité sourde est de se rendre à la fois acceptable aux Sourds et compréhensible pour le reste de la population (ce qui inclut la communauté scientifique). Légitimité endogène et intelligibilité exogène doivent, dans le cadre des réflexions sur ces identités, s'emboîter afin de ne pas trahir ce qu'est l'Autre tout en permettant de rendre son altérité envisageable par un « eux » qui est, dans le cas des Sourds, rassemblé sous l'ethnonyme d'« entendant ». Quiconque refuse l'existence des « entendants », sous prétexte que ce référent ne renvoie à aucune identité revendiquée ou même ressentie, se voit immédiatement exclu du monde identitaire sourd. Toutefois, l'utilisation de ce nom pose en soi un problème de compréhension évident pour tous les non-initiés et un défi analytique se devant de rendre compte de la portée réelle et objective du concept tout en explicitant sa nature symbolique. Ce double souci de légitimité et d'intelligibilité place souvent le chercheur qualitatif dans un rôle qui exige des allers et retours dans les conceptions propres aux mondes de références qu'il se doit de mettre en dialogue. C'est en ce sens que la notion de médiateur doit être comprise, entendu ici que ce rôle suppose le désir de briser l'indifférence et de s'adresser à la négligence au sens fort du terme. Cette position de l'entre-deux oblige toutefois le chercheur à produire des connaissances à travers plusieurs types de contraintes. Avant d'aborder deux de celles-ci, un bref survol de ce qu'est le monde identitaire sourd s'impose.

Contexte identitaire : qui sont les Sourds?

Cette question, qui soulève souvent l'indignation des défenseurs d'une rectitude politique naïve, suppose en fait une quête identitaire relativement singulière regroupant des personnes ayant un corps différent, mais surtout une façon d'être différente. Ce sont des individus qui vivent avec une surdité, qui utilisent une langue signée et qui se sentent affiliés à une communauté sourde. La figure identitaire du Sourd regroupe des personnes qui, en tentant de renverser le stigmate attribué à leur différence, ont essayé de redéfinir leur différence à partir d'une spécificité linguistique afin de rejeter le plus radicalement possible l'étiquette de « personne handicapée » qui leur est souvent accolée. Concrètement, cela signifie que les personnes se reconnaissant dans cette identité se sentent généralement appartenir à une communauté particulière, voire à une culture spécifique². Sentiment qui est alimenté et issu d'un haut taux d'endogamie chez les Sourds et d'un réseau de socialité dynamique et souvent exclusif. Plusieurs Sourds se sentent ainsi appartenir à une même « famille » qui prend à la fois des allures de cercle de soutien, de groupe de revendications politiques ou encore de communauté ethnique.

Cette appartenance est possible d'abord et avant tout parce que les Sourds se définissent dans un rapport de mise à distance avec l'« entendant » dont on ne peut rendre compte qu'imparfaitement puisque l'idée même d'une « communauté des entendants » n'a aucun sens en dehors des logiques identitaires sourdes. Cette mise à distance est toutefois fondamentale à l'identité sourde. Il ne suffit pas de vivre avec une surdité et d'utiliser une langue signée pour être Sourd : ne sont Sourds que ceux qui conçoivent la différence Sourd – entendant comme une vérité sociologique indéniable. C'est cette dyade Sourd – entendant qui transpose sur la scène symbolique une différence ontologique (Gaucher, 2009) à la base de laquelle l'identité sourde peut exprimer une quête d'authenticité, pour reprendre les mots de Charles Taylor (1998). D'autres niveaux sont à l'œuvre dans la composition de cette identité différenciée, mais la dyade Sourd – entendant sous-tend toutes les conditions de possibilité de l'identité sourde.

Les Sourds ne peuvent ainsi être compris que si on accepte qu'il existe des entendants. Ces entendants ne se connaissent toutefois pas, mais leur reconnaissance est essentielle aux revendications identitaires sourdes. Sur le plan politique, cette logique est généralement bien vécue. Sur le plan scientifique, et si on veut sortir du champ normatif des militants-experts sourds, la production d'un savoir légitime pour les Sourds et intelligible pour les entendants doit être composée de conceptions proprement sourdes, mais dans des mots qui font référence à un univers de sens commun. Ce qui a impliqué,

dans le cas des dynamiques identitaires sourdes que j'ai étudiées 1) une traduction des mots exprimés par les Sourds de la langue des signes québécoise au français littéraire ainsi qu'une mise en image des signes traduits³ et 2) une interprétation critique des discours identitaires révélateurs d'une expérience particulière, mais aussi d'une rhétorique propre aux revendications sourdes.

Une réflexion sur l'identité sourde, si elle veut éviter les écueils de la rupture et de l'indifférence, implique donc une recomposition des quêtes d'authenticité qui passe justement par la nécessité de rendre compte du point de vue de l'acteur, mais qui valorise aussi la mise en dialogue de cette identité différenciée avec les systèmes au sein desquels elle cherche à être reconnue. Les récits d'expériences sont un des outils qui peuvent être utilisés pour ce faire, mais qui comportent des risques méthodologiques avec lesquels les chercheurs doivent composer sans tenter de les contourner, ni de les ignorer.

Premier risque - Un accès difficile aux données : l'enjeu de la confiance

Le premier risque méthodologique inhérent aux réflexions portant sur les identités différenciées, tel que l'identité sourde, est relatif au problème de l'inclusion du chercheur dans les dynamiques sociales au sein desquelles s'exprime cette identité. L'accessibilité aux données relatives à des figures identitaires comme celle du Sourd n'est jamais une question banale, surtout pour les chercheurs ne se reconnaissant pas dans cette identité. La possibilité de dire à partir des conceptions propres aux personnes est donc d'emblée mise à mal par les difficiles points de contact qui sont toujours à rétablir avec la communauté sourde. Si, d'un point de vue strictement académique, il ne s'agit que d'adopter les bonnes techniques, les réflexions empiriques portant sur les communautés identitaires posent des défis méthodologiques majeurs : il ne s'agit pas uniquement de clamer une démarche de terrain basée sur l'observation participante et les entrevues pour que se disent les membres de ces communautés. L'intrusion scientifique n'y est que rarement bienvenue, réflexe communautariste qui a l'avantage de décourager les efforts de recherches dont les motivations pourraient être douteuses ou mal intentionnées, mais aussi de mettre un écran entre tous les efforts de mise en dialogue. Ce court extrait de mes notes de terrain illustre cet écran qui, plus d'une fois, a complexifié, voire rendu impossible, l'accès à des données de première main auprès de la communauté sourde.

(...) Nous avons tous mangé ensemble et plusieurs m'ont posé des questions en détail sur mes travaux. De retour à la salle, une petite activité sur les perceptions et les représentations a été organisée. Le jeu consistait à observer le comportement de joueurs de cartes et de décrire

ensuite ce que chacun paraissait représenter. Ensuite, il y a eu un jeu de téléphone arabe version LSQ. Le nombre de joueurs, pour les deux activités, étant impair, il y avait une personne de trop. J'ai donc été d'office exclu, comme si de rien n'était. C* a émis quelques petites protestations à mon exclusion, mais sans plus. (...) (notes de terrain, 2003).

Comment dire quelque chose sur une identité dont les principaux représentants refusent partiellement, et même quelquefois totalement, de s'adresser à nous? Plusieurs de mes interactions avec les membres de cette communauté ont été résumées par la question fatidique : «entendant ou Sourd? ». Ma réponse faisait office de dernier mot⁴. Bien que ce rejet ou ce refus de relation est porteur d'un sens susceptible d'être analysé, il faut avouer qu'il y a là un réel biais : comment saisir de l'intérieur un phénomène duquel on est a priori exclu? L'accès aux données concernant l'identité sourde prend donc souvent la forme d'une longue aventure où rien n'est jamais définitivement gagné, surtout en ce qui a trait en la confiance des principaux intéressés. La question de la confiance teinte toutes les relations avec les entendants, chercheurs ou pas, et marque profondément l'identité sourde. Une confiance qui est souvent fragile et qui ne va pas de soi (Gaucher, 2009).

Cette méfiance envers le chercheur entendant est d'autant plus grande lorsque les personnes sont des militants de la communauté sourde et qu'ils sont officieusement détenteurs d'un savoir normatif sur ce qu'est l'identité sourde. Souvent désabusés par la non-reconnaissance systémique de leurs revendications identitaires, ces leaders de la communauté vont ainsi être réfractaires à la porosité de leur communauté. Ils deviennent ainsi les « responsables » de l'inclusion ou non des entendants au sein du groupe. Ma présence au sein de la communauté sourde, si elle n'avait pas été cautionnée par quelques grands militants, aurait sans doute été de trop jusqu'à la fin. Et encore, étant donné que je n'étais pas un locuteur « naturel » de la LSQ (comme le sont les enfants entendants de parents sourds), que j'étais « entendant » et de surcroît chercheur, mon inclusion aux activités de la communauté a, la plupart du temps, été surveillée, circonscrite et limitée. Encore dernièrement par exemple, lors d'un banquet sourd qui était un événement d'envergure dans la communauté sourde du Québec, je me suis retrouvé à la table des Sourds ayant des incapacités physiques ou intellectuelles ne leur permettant pas ou peu de soutenir une conversation en langue des signes.

L'accès au terrain, au lieu d'expression de l'identité sourde est une chose, être considéré comme un entendant « compétent », condition nécessaire

à la confiance minimale qu'exige une démarche voulant mettre en valeur le point de vue de l'acteur, en est une autre. Une fois accepté comme participant aux activités de la communauté sourde, il reste donc au chercheur à s'inventer compétent pour que le lien se crée et que l'identité sourde lui soit accessible à partir des mots des Sourds. L'attribution du qualificatif « compétent » est bien sûr d'abord tributaire de la capacité à communiquer avec les Sourds dans leur propre langue. Mais le signe « compétent », bien qu'il fasse explicitement référence à des compétences linguistiques, signifie bien plus que la maîtrise de la langue comme telle. Il implique, pour les personnes considérées comme non sourdes, une appréciation de leur sympathie pour les revendications identitaires sourdes. À ce titre, j'ai pu remarquer que certains interprètes ou intervenants travaillant avec les Sourds, même s'ils maîtrisaient bien la LSQ, étaient considérés comme « incompetents » par certains Sourds. L'incompétence de ces entendants sous-entendait surtout qu'ils n'étaient pas estimés par l'ensemble ou par une partie de la communauté sourde, ou encore qu'ils ne partagent pas la façon sourde de concevoir le monde (Gaucher, 2009).

Le degré de compétence qu'on attribue à un entendant signifie clairement jusqu'où ses relations avec les Sourds pourront aller. Ainsi, il ne suffit pas d'apprendre la LSQ pour entreprendre un dialogue avec les Sourds, il faut également « porter allégeance » à la cause, annulant ou, du moins, rétrécissant la portée réflexive de tout effort de compréhension de l'identité qui est ici à l'oeuvre. Une démarche voulant faire état de la complexité de l'identité sourde ne peut pourtant pas être condamnée à l'extériorité. La position du chercheur non-sourd, ou plutôt son engagement envers les revendications sourdes, joue donc un rôle très important dans l'accessibilité aux données concernant la communauté sourde : c'est son niveau de « compétence » qui détermine la confiance accordée, et donc le type et la qualité des données auxquelles il pourra être exposé au sein de cette communauté.

Le rôle de médiateur permet dans ce contexte de concevoir la production de connaissance comme un acte dont les bases reposent sur l'acquisition d'un statut de l'entre-deux, c'est-à-dire celui de l'entendant compétent qui n'est ni celui de l'entendant, ni celui du Sourd, pour comprendre de l'intérieur ce qu'est l'identité sourde. Ce rôle permet de relier les exigences éthiques, épistémologiques et méthodologiques relatives à la nécessité constante de révision, de mobilité critique du chercheur qui tente d'avoir accès à des données qui disent quelque chose de l'identité interrogée. Adopter la position de médiateur, c'est réfléchir aux représentations endogènes de l'identité sourde, sans tenter de devenir Sourd. Il n'est toutefois pas rare que la confusion des statuts règne en cette matière, certains chercheurs étant poussés à tout faire pour être acceptés de la communauté dont ils interrogent les dynamiques

identitaires. Cette confusion ouvre sur un autre risque relié à la crédibilité accordée par les militants-experts sourds aux connaissances produites par le chercheur.

Deuxième risque - Le problème de la crédibilité des analyses : l'adhésion des militants-experts sourds

La normativité qui émane des logiques de revendications identitaires sourdes implique qu'il y ait, dans un processus de recherche qui se veut en rapport dialogique avec les conceptions propres des personnes concernées par cette identité, une adhésion des militants-experts sourds à ce qu'une personne externe au groupe a à dire sur leur identité. Le désir de contrôler ce qui est dit sur eux et ce qu'eux disent sur les autres n'est pas anodin; les Sourds doivent composer à tous les jours avec un écran de communication qui rend l'information plus que précieuse au sein de la communauté sourde (Gaucher, 2007). Vouloir témoigner de l'identité sourde renferme toujours un risque de non-adhésion des militants-experts de la communauté quant aux recompositions identitaires formulées par le chercheur qui sont non conformes aux stratégies de revendications de ces leaders. Expliquer, par exemple, qu'il y a une distance entre ce qui est revendiqué et ce qui est vécu par les Sourds expose le chercheur au danger « d'incompétence ».

Plusieurs voies de contournement à ce risque méthodologique ont été empruntées. Certains auteurs, comme Harlan Lane (1984), ont préféré dire avec la critique sociale, à l'unisson, ce que les Sourds sont et ce qu'ils revendiquent avec une véhémence et une insistance qui caricature presque ce que les Sourds eux-mêmes ont à dire sur leur propre condition. Ce prosélytisme des nouveaux convertis prend même souvent la place d'analyses beaucoup plus nuancées⁵ provenant des experts sourds eux-mêmes. Faits étonnants pour quiconque est étranger aux pratiques des intellectuels du milieu et concordant avec cette tendance « ligne de parti », les chercheurs non-sourds, pour légitimer leurs intentions, font souvent « acte de contrition » en formulant de longues et plates excuses en début de conférence : « je ne suis qu'un entendant et pourtant... ». D'autres encore vont accoler à leurs textes des noms d'auteurs sourds, comme pour donner plus de puissance à leurs écrits ou, du moins, pour que leur soit accordée plus de légitimité dans la description de l'authenticité sourde.

À cette première voie de contournement en correspond une autre, refusant toutes formes de compromis ou de rapport de négociation avec les expertises sourdes, qui formule un point de vue totalement externe, tellement qu'il véhicule des idées réifiantes et fausses qui participent souvent, bon gré mal gré, à la critique de certains communautarismes. Après quelques discussions avec des Sourds, par l'intermédiaire de traducteurs, et quelques

incursions dans leur monde, certains chercheurs s'inventent spécialistes de l'identité sourde et tente de formuler une critique de l'hermétisme de cette communauté, ou encore d'en décrire les caractéristiques à partir de conceptions totalement externes aux logiques identitaires sourdes. Ces « entendants incompetents » alimentent la rupture et confortent les acteurs les moins nuancés de la communauté dans leur désir de coupure avec le monde qui les entoure. Coupure qui ne fait qu'augmenter l'indifférence.

Une fois ces deux écueils évités, le souci de crédibilité endogène rend le chercheur non-sourd ambivalent : soit il recompose l'identité sourde dans un constant rapport de négociation avec les militants-experts de la communauté, soit il se contente de produire des connaissances sans se préoccuper de leur portée. Cette dernière option le renvoie souvent à la case départ, c'est-à-dire que son lien de confiance avec la communauté s'effrite et ses analyses doivent être réalisées à partir de matériaux de deuxième main. Pour que les mots soient accessibles, et, plus encore, pour que ces mots aient une portée réflexive, en considérant toujours que la réflexivité est le moteur des sciences sociales, les recompositions identitaires du chercheur doivent susciter l'adhésion des experts-militants de la communauté sourde. La question est maintenant de savoir comment dire quelque chose qui n'est pas qu'une reformulation conforme aux représentations véhiculées par ces experts-militants. L'engagement auprès des communautés comme celles des Sourds implique de comprendre les raisons de la critique sourde, de ses revendications, mais aussi de formuler une analyse qui ne fait pas que confirmer ou assurer la reproduction naïve de cette critique et qui suppose, du moins qui doit prétendre à une meilleure adéquation entre cette critique et le monde dans lequel elle prend forme. Trop souvent, « l'engagement du chercheur » signifie l'alignement de ses positions avec les canons idéologiques qui animent l'identité qu'il tente de recomposer. L'authenticité des données recherchées par cet alignement devient ainsi un moteur pour les stratégies identitaires sourdes dont la crédibilité se calcule selon un rapport - coût et bénéfice, un rapport - action et changement ou encore selon un rapport - intentionnalité et atteinte des objectifs.

La posture que je réitère pour affronter ce risque, voire ce péril, méthodologique veut transcender l'utilitarisme, sans pour autant amputer le chercheur de son « engagement ». En ce sens, le chercheur est un médiateur qui ne doit pas se contenter de faire entrer l'altérité des populations vulnérables dans des boîtes analytiques, et ceci, peu importe qu'elles proviennent ou non d'un processus fondé sur un retour constant aux données de bases, aux acteurs ou aux triangulations les plus « grounded ». Il se doit plutôt de réviser avec les militants-experts les logiques identitaires et communautaires qui critiquent les

étiquettes qui les dévalorisent. Le dialogue prend alors une forme plus ancrée, et surtout, moins menaçante pour les populations qui vivent des situations de vulnérabilité et qui tentent de faire reconnaître leur différence comme un bien à valoriser. La réflexivité doit en ce sens être également porteuse d'une critique de la critique sociale afin de ne pas s'invalider. Il s'agit donc, à mon sens, d'éviter de reproduire des logiques de pouvoir qui visent à alimenter l'indifférence ou à justifier certaines intolérances. Mais pour ce faire, toujours dans la perspective de recomposition d'une identité différenciée comme celle des Sourds, le chercheur non-sourd doit traiter les mots qu'il recueille avec précaution : il ne s'agit pas de répéter objectivement ce que les « différents » disent d'eux-mêmes pour que le dialogue ait lieu. Il faut reconstruire leurs discours à partir de catégories qui ont du sens pour eux et pour ceux qui ne font pas partie du groupe, catégories qui doivent susciter l'adhésion des militants-experts sans pour autant essentialiser la différence qu'ils revendiquent. L'authenticité des identités recomposées dans cette optique n'en sera qu'augmentée, de même que son potentiel dialogique.

Conclusion

La recomposition d'identités différenciées selon la perspective de l'acteur à partir de ses propres mots expose les chercheurs à des risques méthodologiques qui impliquent nécessairement une prise de position éthique et épistémologique. Le chercheur non-sourd abordant l'identité sourde exemplifie comment cette prise de position doit jouer sur deux paliers à la fois : rendre fidèlement ce qui a été dit tout en produisant une interprétation intelligible de ce qui a été dit. Retour de la question de l'adéquation entre le savoir produit et les dynamiques sociales interrogées, ces deux exigences poussent les chercheurs engagés à dépasser le rôle de passeur de mots pour adopter celui du médiateur de sens dans leurs façons d'aborder le terrain et de lui donner une signification.

Aborder les revendications communautaires et les constructions identitaires qui en découlent place les chercheurs dans un entre-deux. D'une part, ils doivent se lier pour avoir accès aux données et pour que leurs recompositions soient « authentifiées » par les militants-experts du groupe. D'autre part, ces personnes qui formulent les revendications identitaires veulent savoir quel est le verdict du chercheur, comme si celui-ci était une lecture déracinée de leur identité, réalité qui est conçue, du moins chez les Sourds, comme transcendante. On interroge alors le chercheur; d'abord pour connaître la position du chercheur « De quel côté es-tu? » et puis pour savoir ce qui est vrai « Oui, mais dis-nous si nous avons raison! ». La quête de vérité, d'authenticité identitaire, sous-jacente à ces dynamiques sociales fait en sorte

que la position de médiateur est inconfortable tant pour le chercheur que pour ceux qui lui permettent sa réflexion. Résister à la tentation de dire du « vrai » pour dire du « most sophisticated » (Guba & Lincoln, 1989) introduit de la suspicion, pire ennemi de l'anthropologue qui veut comprendre « de l'intérieur » des dynamiques desquelles il est d'emblée un acteur externe. Pourtant, c'est une gageure à prendre pour sortir de certaines impasses normatives du positivisme et éviter de réduire l'identitaire à ses aspects prédictibles et contrôlables. Et ceci, parce que l'identitaire échappe et doit continuer d'échapper aux logiques rigides de séquestration de l'expérience humaine, qu'elles soient communautaristes ou individualistes. Dire la flexibilité de l'identité sourde préserve la possibilité de contact, de dialogue et d'échange entre des « eux » et des « nous » qui sont nécessaires, mais qui ne doivent pas être essentialisés. Le rôle de médiateur dans la recomposition de l'identité sourde permet de faire face à certains risques méthodologiques et devient du même coup une posture garante d'une « sophistication » des connaissances portant en elle les conditions de légitimité et d'intelligibilité qui devraient, je l'espère, permettre de mieux aborder, surtout sur le plan politique, les enjeux liés à l'existence de Sourds comme réalité sociohistoriquement construite.

Notes

¹ « La réflexivité de la vie sociale moderne, c'est l'examen et la révision constante des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère ainsi constitutivement leur caractère (Giddens, 1994, p. 45) ».

² De nombreuses études ont documenté ce sentiment identitaire entre autres aux États-Unis (dont la plus célèbre est celle du psychologue Harlan Lane (1984)), en France (avec l'anthropologue Yves Delaporte (2002) ou encore le sociologue Bernard Mottez (1993)) et au Québec (dont les récents travaux de l'anthropologue Nathalie Lachance (2007)).

³ Palliatif infidèle à la nature non écrite des langues signées.

⁴ D'autres chercheurs, dont Harris (1995), font sensiblement les mêmes constats.

⁵ Je pense ici aux excellentes réflexions de Carol Padden, une intellectuelle sourde (1988 et 1980).

Références

Delaporte, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça*. Paris : Édition de la Maison des sciences de l'homme.

- Gaucher, C. (2007). L'indiscutable différence des Sourds : intégration et pluralisme au sein des mondes occidentaux. Dans S. Vibert, *Le pluralisme dans les sociétés modernes : culture, droit et politique*. Montréal : Québec-Amérique.
- Gaucher, C. (2009). « *Ma culture, c'est les mains* ». *Anthropologie de l'identité sourde au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Londres : Sage.
- Harris, J. (1995). *The cultural meaning of deafness*. Angleterre : Avebury.
- Lachance, N. (2007). *Territoire, transmission et culture sourde*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lane, H. (1984). *Quand l'esprit entend. Histoire des sourds-muets*. Paris : Odile Jacob.
- Mottez, B. (1993). Les Sourds existent-ils? *Psychanalystes : revue du Collège de psychanalystes*, 46/47, 49-58.
- Padden, C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. Dans C. Baker, & R. Battison, *Sign language and the deaf community : Essays in honor of William C. Stokoe* (pp. 89-103). Silver Spring (MA) : National Association of the Deaf.
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America : Voices from a culture*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Montréal : Boréal.

Charles Gaucher est professeur à l'École de travail social de l'Université de Moncton. Docteur en anthropologie diplômé de l'Université Laval, il a travaillé avec plusieurs associations impliquées dans la défense et la promotion des droits des personnes handicapées. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'identité et les communautés sourdes du Canada. Il vient de publier un ouvrage aux Presses de l'Université Laval intitulé : « *Ma culture, c'est les mains* ». *La quête identitaire des Sourds au Québec*.

La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'apport heuristique de rencontres intersubjectives

Sophie Gilbert, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

À la suite de différentes recherches sur les jeunes de la rue et les jeunes en difficulté, l'auteure propose une conception originale de la posture marginale adoptée par certains chercheurs qualitatifs en psychologie, de par une double allégeance où s'entrecroisent les critères de scientificité et le cadre de la clinique psychanalytique. Cette position *d'entre-deux* autorise le chercheur à soutenir, au sein du questionnement sur une problématique sociale, un regard ciblant d'abord la singularité de l'expérience et du psychisme individuel. De cette posture, un savoir novateur sera construit, en réponse à une demande multiple où les enjeux propres à la société, aux rapports sociaux et à l'individu se rejoignent dans une même problématique. Les exemples d'une recherche actuelle sur la parentalité chez les jeunes de la rue, et en particulier, différents aspects de l'analyse des entretiens menés auprès de l'un des jeunes pères rencontrés, illustreront la spécificité et les vertus heuristiques de cette approche clinique, et *sociopsychique*, de la recherche qualitative.

Mots clés

POSTURE DU CHERCHEUR, JEUNES DE LA RUE, JEUNES EN DIFFICULTÉ, RECHERCHE CLINIQUE, PSYCHOLOGIE CLINIQUE, PARENTALITÉ

Introduction : à la rencontre de la désaffiliation

Il est coutume, lorsque l'on entame une présentation de soi ou de ses travaux d'énumérer ses affiliations. Aussi, usuelle est la reconnaissance de la filiation; nous pourrions en ce sens rendre compte de l'allégeance à la pensée psychanalytique, de la transmission puis de la poursuite du développement d'une méthodologie de recherche qualitative d'inspiration clinique, de

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(3), 2009, pp. 19-39.

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

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

© 2010 Association pour la recherche qualitative

l'inscription de notre étude actuelle à la suite d'une série de recherches sur les jeunes en difficulté et les jeunes de la rue.

Nous souhaitons ici aborder, par une réflexion théorique, la rencontre du chercheur ainsi affilié et de jeunes adultes « en difficulté », hommes et femmes âgés de 18 à 30 ans, considérés comme désaffiliés, désinscrits. S'agit-il alors d'une rencontre entre deux polarités? Où se rejoignent les interlocuteurs en présence? Nous postulons l'ouverture d'un passage, entre les jeunes de la rue et la société, médiatisée par la posture singulière de chercheur qualitatif d'orientation psychanalytique.

Depuis plus de douze ans, le GRIJA s'attarde à comprendre d'un point de vue psychique, mais tenant compte du contexte social, diverses problématiques touchant les « jeunes en difficulté » et les « jeunes de la rue » (ou jeunes « sans abri »). Bien que nous les rencontrions sur la base commune de recours répétés aux organismes d'aide¹ montréalais qui leur sont adressés en raison de leur instabilité résidentielle (ou itinérance) et de leurs difficultés, la nomination de ces jeunes se doit d'être commentée. Nous adhérons davantage à l'appellation « jeunes en difficulté » qui, selon la description générale du Gouvernement du Québec (2009)², met de l'avant l'amalgame d'une faille potentielle au point de vue social (place et identité sociales) et psychique (développement et identité psychique), sous la diversité des problématiques présentées telles la désinscription sociale à de multiples niveaux (décrochage scolaire, absence de travail et de logement stable, attrition du réseau relationnel), la toxicomanie quasi omniprésente, la surreprésentation des problèmes de santé mentale, la petite délinquance et parfois la criminalité franche, de même que la prostitution et les situations de violence.

Quelques aspects choisis de nos recherches permettront de discuter de notre posture de chercheur qualitatif en ce domaine et de sa valeur heuristique. Nous ferons ainsi référence à ce que nous ont appris les quelque 90 jeunes en difficulté rencontrés par les membres de notre équipe de recherche depuis 1996³. Les deux premières recherches du GRIJA portaient respectivement sur leur histoire relationnelle et sur leur représentation de l'aide, alors que notre recherche actuelle porte sur la parentalité chez les jeunes en difficulté⁴. Considérant que le tiers des jeunes rencontrés dans nos recherches précédentes étaient parents, notre plus récente thématique de recherche découle du constat de l'absence de données sur l'expérience parentale de ces jeunes à qui, régulièrement, les enfants sont retirés pour être placés par les services sociaux.

Dans les paragraphes suivants, notre méthodologie de recherche sera d'abord explicitée, pour ensuite mettre en relief le travail sous-jacent à la constitution d'un savoir qui pourra se déployer à différents niveaux de

l'implication sociale du chercheur : des politiques sociétales aux jeunes en difficulté, en passant par la théorie et l'intervention. Afin d'illustrer cette réflexion théorique, nous avons choisi l'exemple évocateur d'un jeune père de 28 ans, Julien, rencontré à deux reprises à l'occasion de notre recherche en cours.

Quelques éléments de méthodologie

Notre méthodologie de recherche a sensiblement évolué depuis les débuts du GRIJA, tout en demeurant fidèle à l'objectif général de notre groupe de recherche, soit : la compréhension du sens des problématiques, tenant compte de leur complexité, par une description et une analyse en profondeur de la réalité des sujets. Nous sommes passés de un à deux entretiens de recherche de 60 à 90 minutes par participant, des entretiens menés à quelques jours d'intervalle, ce qui favorise l'élaboration en profondeur par les participants de leur expérience, par un retour rapide sur celle-ci à la suite d'un laps de temps de réflexion suffisamment bref pour que le contenu ou les pensées évoquées demeurent « en chantier » ou accessibles chez les participants. Du côté du chercheur⁵, l'emphase sur l'écoute, associée à la limitation des interventions verbales, vise à suivre le fil conducteur du discours des participants (Castarède, 2006; Gilbert, 2007), à partir d'une question d'entame peu directive qui les amène à élaborer leur histoire; par exemple, dans la recherche actuelle : « Parle-moi de ta famille... ». Cette attitude permet non seulement l'ouverture à la nouveauté au cours de l'entretien, mais également, elle fait place au travail psychique de pensée, tant du côté du participant (l'élaboration singulière de l'expérience de celui-ci, dont l'analyse alimentera le contenu des résultats) que du côté du chercheur (ce travail menant à l'interprétation progressive du matériel recueilli, telle que définie par Widlöcher, en 1996). Même si cette méthode est héritière des modalités de l'entretien clinique psychanalytique, il apparaît clair que les interventions du chercheur seront influencées également, même indirectement, par la question de recherche; en cela, ces entretiens diffèrent inévitablement des entretiens cliniques.

Par ailleurs, le contenu verbal des entretiens pourra s'enrichir de certains éléments non verbaux pris en note par le chercheur qui aura mené l'entretien, puis par un retour verbal (« debriefing ») sur celui-ci auprès d'un autre chercheur impliqué dans la recherche, selon une méthode inspirée de la supervision clinique psychanalytique. Ce debriefing permet de maximiser la rigueur de l'analyse subséquente, en soutenant la distinction entre des considérations ou interprétations personnelles, et des inférences fondées et fertiles pour la compréhension de l'expérience du participant⁶.

Par la suite, l'analyse qualitative en profondeur de l'entretien (enregistré puis retranscrit mot à mot) est une méthode inductive à 2 niveaux, selon une méthodologie inspirée de Paillé et Mucchielli (2003). D'un côté, l'analyse thématique, plus descriptive, se fonde sur le contenu du récit, ou les événements de l'histoire, c'est-à-dire les énoncés (le sens premier du discours). Cette analyse décrit, à partir de thèmes, le « sujet social » : son identité *observable* et ce qui de lui s'exprime dans le social (ses conduites et ses attitudes, par exemple) tel que rapporté dans l'entretien. D'autre part, l'analyse conceptualisante (plus interprétative) se base sur l'énonciation (Mucchielli, 2006), soit la façon singulière dont le récit est raconté (avec ses contradictions, ses hésitations, ses silences, ses réticences) à ce moment-là, par ce participant-là (adressé à ce chercheur-là⁷). Cette analyse dévoile, au sein de « catégories », le « sujet psychique » : là où la dynamique psychique, plus ou moins consciente, sous-tend le sens des conduites ou attitudes du sujet. Cette analyse pourra davantage tenir compte des éléments non verbaux, de l'au-delà de la trace écrite. En tant que modalités de codification des entretiens, thèmes et catégories se distinguent par le niveau d'abstraction plus ou moins important par rapport aux discours.

Cette double analyse « comparative constante » s'effectue au fur et à mesure du recueil des données; elle converge vers une théorisation progressive de la problématique à l'étude. Dès l'étape de la création de la grille d'analyse, composée de thèmes et de catégories créés à partir du contenu des premiers entretiens et des questions de recherche, la validité est maximisée par l'obtention d'un consensus entre au moins trois chercheurs incluant celui qui a mené les entretiens. Par la suite, le consensus sur la codification devra être obtenu auprès d'au moins deux chercheurs. Les inférences et interprétations qui fondent la théorisation proviennent donc de la discussion à partir du matériel de recherche, lors de ces rencontres de codification.

L'entre-deux du chercheur : entre psychanalyse et science

À partir d'une jonction entre deux statuts, psychologue-clinicienne et chercheure, se développe depuis plusieurs années maintenant notre façon d'entrevoir la posture du chercheur d'orientation psychanalytique dont nous aborderons ici la dualité dans son inconfort, mais aussi dans sa vertu heuristique. Cette position « d'entre-deux » fut relevée dans une recherche antérieure à partir du discours de divers aidants oeuvrant auprès des jeunes de la rue (Gilbert & Lussier, 2007). Ni tout à fait l'un, ni tout à fait l'autre, à la fois les deux : les aidants rencontrés se situaient entre la minorité marginale de la rue, et le milieu majoritaire de ladite normalité, mais surtout du pouvoir social. Le chercheur d'orientation psychanalytique nous semble occuper une

position similaire : une position d'entre-d'eux qui fait le lien entre deux mondes, qui soutient un nouveau rapport entre deux milieux, entre la marge, le jeune et sa problématique individuelle d'une part, et la société, le milieu social qui accueille le jeune ou le marginalise davantage, d'autre part. Par la recherche qualitative d'orientation psychanalytique, se superpose à cette dualité l'oscillation entre deux regards : celui que sous-tendent la formation et l'expérience clinique du chercheur au cours de l'analyse conceptualisante de la rencontre (intersubjective)⁸ avec le participant, et celui que le chercheur qualitatif porte sur la problématique psychosociale d'une population dont le participant se fait le représentant.

Cette posture du chercheur est souvent inconfortable, ne serait-ce que par l'imperfection corrélatrice au fait de se définir par la négative : ni totalement psychanalytique, ni totalement scientifique dans l'acceptation usuelle des critères de scientificité. En effet, d'une part, l'orientation psychanalytique de nos recherches ose détourner des éléments de la métapsychologie (théorie psychanalytique) et de la situation psychanalytique (cadre traditionnel de la cure psychanalytique) de leur fin première, c'est-à-dire le travail psychique auprès d'un client (analysant). D'autre part, notre posture se distingue de celle dictée par la recherche scientifique traditionnelle, solidifiée par ses assises positivistes, enclavée dans des hypothèses vérifiables, réifiant son objet – fut-il un sujet (humain) – au sein d'une méthodologie se voulant rectiligne, qui permet de produire des résultats non équivoques (jusqu'à preuve du contraire). Ainsi donc, un critère de scientificité tel la reproductibilité, apparaîtra dans notre perspective d'entretiens comme un leurre, la « vérité » du sujet-participant étant si complexe qu'inévitablement deux entretiens de recherche (semi ou non directifs) menés par deux *sujets-chercheurs* donneront accès, par la rencontre entre deux subjectivités, à des parcelles différentes de cette dite vérité⁹. Du reste, c'est justement cette rencontre de deux subjectivités, entre deux sujets humains, qui en fera la richesse.

Travail créatif du chercheur et subjectivité

En référence à la pensée psychanalytique, l'inconfort de la position du chercheur est aussi celui de la confrontation à l'inaccessible, l'incompris; un incontournable lorsqu'il s'agit d'interroger le psychisme humain. C'est d'ailleurs cet impossible à cerner et à maîtriser qui oblige le clinicien d'orientation psychanalytique, toujours confronté au manque (de sens, de complétude aussi), à se mettre au travail séance après séance, à ne jamais basculer dans le rôle de technicien détenteur de la maîtrise supposée. De même, l'incompris génère un dynamisme similaire chez le chercheur d'orientation psychanalytique qui devra également s'impliquer subjectivement, non

seulement au moment des entretiens (choix des interventions, par exemple) et de leur analyse (interprétation), mais aussi dans l'après-coup, dans la mise en forme de nouveaux savoirs par une démarche itérative (retour sur les questions de recherche, sur la théorie existante, sur les données) typique de l'analyse qualitative.

Ce mouvement d'aller-retour s'observe également au niveau psychique chez le chercheur, dans un mouvement *identificatoire* ou empathique (Marbeau-Cleirens, 2006) d'implication et de désimplication avec chaque participant rencontré. Alors que ce rapprochement psychique soutient la compréhension par le chercheur du participant, la désimplication ou désidentification permet de dissocier ce qui appartient à ce dernier de la subjectivité et de l'expérience propre du chercheur. Ce travail sera rendu possible au moment du debriefing et au cours de l'analyse, par l'entremise d'un autre chercheur impliqué dans la recherche¹⁰. Toutefois, au fil de l'analyse qualitative des données, dans cette progressive distanciation du chercheur et du participant, ce dernier perd sa spécificité, sa singularité, son unité (ou en d'autres termes ses qualités cliniques) pour permettre au chercheur d'envisager des universaux relatifs à la problématique étudiée. Se discerne alors l'émergence des balises dictées par la scientificité : l'universel recherché, mais aussi une progressive objectivation (à partir du sujet) dans la construction d'un objet conceptuel, signifiant au regard de la question initiale de recherche.

Entre deux demandes

Ce dynamisme de la posture du chercheur, entre le jeune sujet participant et l'objet social de la recherche, l'autorise à se libérer d'une position fixe dans la polarité où le chercheur demande et le participant répond; où les politiques et le social financent (selon un agenda, et des conditions telles la particulière vulnérabilité de la population ciblée, l'actualité de la problématique, etc.) et le chercheur exécute. Qui demande? Qui répond? Qui bénéficie? La recherche qualitative que nous évoquons s'inscrit à la jonction entre la demande du jeune en difficulté, des aidants qui le soutiennent, et de la société qui s'inquiète de la problématique sociale que ce jeune représente. Parallèlement à la mise en forme d'un nouveau savoir, se pose donc la question de l'adresse de ce savoir, de celui à qui il se destine, de la demande à laquelle il répond.

Dans les paragraphes suivants, nous allons illustrer comment se déploie une demande aux multiples niveaux dans l'entretien de recherche, puis comment le chercheur, dans la production de savoir, répond non seulement à la demande sociétale (relayée par un organisme subventionnaire) et à sa propre demande (de compréhension et de conceptualisation) adressée à chaque participant, mais à celle du jeune (en son nom individuel et comme

représentant de la population à l'étude) et de son milieu (par la quête de solutions aux aléas de l'intervention).

En recherche, au moment de l'entretien, la demande première demeure celle du chercheur, fut-il clinicien, dans un renversement par rapport à la demande de consultation clinique (Castarède, 2006). Même un entretien mené de façon non directive sera introduit par une présentation de la recherche et une amorce de la part du chercheur; ainsi seront implicitement évoquées les questions de recherche, ou en d'autres termes la demande du chercheur. Toutefois, la perspective psychanalytique permet d'envisager une autre demande, différente du motif explicite ou prétexte de la rencontre chercheur-participant. En effet, dans la perspective clinique psychanalytique, le dévoilement puis l'élaboration d'une seconde demande, propre au sujet en présence (le client) et reflet de son désir de savoir (Aulagnier-Spairani, 1967), se feront au fil des entretiens cliniques au-delà de la première demande d'aide. Peut-on supposer une telle « demande » adressée au chercheur par les jeunes en difficulté, au moins certains d'entre eux, camouflée sous la motivation explicite de la participation à la recherche?

Il est vrai que les jeunes reçoivent une compensation monétaire qui pourrait expliquer leur participation. Dans cette optique, Julien attendait explicitement cet argent pour se payer un nouveau « shoot » [dose de drogue injectable] après l'entretien. Néanmoins, il a *demandé* un entretien supplémentaire, donc une troisième rencontre, malgré son hésitation à se présenter au second rendez-vous. D'autres jeunes participeront à un second entretien, pensant que la compensation monétaire n'était offerte qu'à la première rencontre. Il apparaît donc plausible de postuler une demande autre que monétaire de la part de ces jeunes, une demande qui, au sens psychanalytique, se déploie au fil des entretiens menés.

« Redonner la parole à des personnes qui en sont généralement privées » (Bellot, 2000, p. 115) de par leur position sociale marginale constitue une prémisse importante dans le cas des jeunes en difficulté, dans la lignée des recherches qualitatives menées à ce jour auprès de la population itinérante¹¹. Cette dimension est importante, non seulement pour les chercheurs, mais aussi pour les jeunes, comme plusieurs d'entre eux d'ailleurs nous le signaleront à la fin des entretiens, lorsque nous leur demandons pourquoi ils ont accepté de participer à la recherche. C'est le cas de Julien. À la question : « Pourquoi voulais-tu participer à la recherche? », Julien répond : « J'aime ça ce que vous faites, la recherche, parce que... vous voulez en savoir plus, comment on est dans la rue et comment on s'en sort ». Puis, il ajoute : « Venir parler avec vous

autres, peut-être que ça va ouvrir les yeux peut-être au gouvernement, ou au monde qui donne de l'argent, ou l'aide sociale. »

Au niveau explicite, cette réponse contient au moins trois dimensions différentes de la demande du jeune à l'égard du chercheur.

1. la première demande est de parler, ce qui rejoint la conception des chercheurs en ce domaine, évoquée ci-haut;
2. la deuxième demande, corollaire de la première, consiste à être écouté, être compris;
3. le participant se situe comme porte-parole de la population qui intéresse le chercheur, et s'adresse à « vous » (alors qu'il tutoie le chercheur au cours de l'entretien), soit un amalgame du chercheur et de la société.

Par la demande du jeune, le chercheur est placé dans différentes positions, que l'on considère que le jeune adresse la demande à son interlocuteur, ou qu'il passe par celui-ci pour s'adresser plus largement à la société. En effet, le chercheur n'est-il pas celui, représentant « du monde qui donne de l'argent » (d'abord, par la compensation monétaire), à qui le jeune souhaite « ouvrir les yeux »? Mais aussi, depuis ce lieu mitoyen entre le jeune et le gouvernement, s'agirait-il pour le chercheur de se faire messenger? Dans ce cas, en quoi consisterait le savoir recueilli à divulguer?

À la jonction entre la recherche et la clinique : le statut de la parole

Afin de mieux saisir comment le chercheur peut recevoir une telle demande – de sortir de son propre aveuglement, comme de transmettre un message à la société – de la part d'un participant auquel il ne se relie que l'espace de quelques heures d'entretien, la référence aux concepts psychanalytiques de « transfert » et de « neutralité », de même qu'à la méthode de recherche qualitative par récits de vie, s'avère pertinente. Postuler dans les entretiens de recherche l'œuvre du processus psychique de transfert permet de comprendre comment les participants reproduisent dans le cadre de l'entretien de recherche, en particulier dans la relation avec le chercheur, des caractéristiques de leur propre dynamique psychique, de leur propre mode relationnel. En outre, la connotation clinique de ces entretiens, par la non directivité et la neutralité¹² du chercheur, permet de créer pour le participant un espace dans lequel pourront se déployer ces contenus transférentiels, ce déplacement d'enjeux relatifs à l'histoire passée et actuelle du participant, que le chercheur pourra intégrer au matériel analysé, encadré par les modalités du debriefing et de la codification consensuelle citées précédemment.

Par ailleurs, sous le récit d'événements racontés se distingue une appropriation psychique de son histoire par le participant (Niewiadomski & de Villers, 2002), par la réflexivité, par la déconstruction et reconstruction de celle-ci (Legrand, 2002)¹³. Dans la perspective psychanalytique, cette mise au travail de la subjectivité du participant met à jour certains aspects de son fonctionnement psychique, de même que le lieu de conflictualités qui se reproduisent dans l'adresse à l'autre, au chercheur en l'occurrence¹⁴. Outre le cadre non directif de l'entretien et l'attitude clinique du chercheur, la richesse du matériel psychique recueilli sera corrélative de la disponibilité psychique singulière des participants.

Dans le cas de Julien, la demande première à l'égard du chercheur – venir et revenir encore parler à celui qui écoute – paraît soutenue par le déplacement *transférentiel* d'attentes d'abord orientées vers les figures parentales : Julien souhaite leur parler, plus précisément les voir, presque une obsession à la seconde entrevue où le discours en ce sens est redondant : « Ma mère, j'aimerais ça avoir des nouvelles de ma mère, j'ai essayé... après que je vous aie vue, le lendemain je pense, j'ai essayé son numéro de téléphone, de cellulaire : ça a pas répondu. »

Il pourrait s'agir simplement d'un impact de la rencontre dans la réalité : ayant parlé de ses parents et de ses enfants, le jeune souhaite les revoir. À un second niveau, peu importe que Julien initie effectivement cette démarche, il reste que l'omniprésence de ce désir de reparler, de revoir ses parents, cette façon de les ramener sans cesse dans son discours tout au long de la seconde entrevue, tout cela semble témoigner d'un retour d'enjeux auparavant maintenus loin de la réflexion consciente. Vraisemblablement, Julien ne pourra en ces quelques deux rencontres seulement dénouer ces enjeux, là se distinguent le rôle du chercheur et celui du clinicien. Toutefois, compte tenu de l'espace octroyé pour l'élaboration de son histoire dans le cadre de recherche qui est le nôtre, nous pourrions considérer cette récurrence dans le discours, comme l'indice d'une attente souffrante, toujours d'actualité pour ce jeune, en lien avec la thématique de la recherche. De façon générale, il semble que les entretiens auront mobilisé chez Julien cette conflictualité du lien parent-enfant sur deux générations, soit dans le désir de revoir à la fois ses parents et l'un de ses enfants.

Parlant de ses parents, Julien explique : « ça m'intéresse de rappeler, c'est sûr que... j'aimerais plus les voir par exemple. » Dans la façon singulière de formuler ce désir se discerne cette modalité particulière du lien où le « voir » surpasse la parole, la communication et l'échange, une caractéristique qui s'avérera éclairante quant à notre question de recherche. Pour Julien,

l'enfant – jamais nommé au cours des deux entretiens, autrement que « mon enfant », « mon flot », « mon sang » ou « une personne qui vient de moi » – sera d'abord celui que l'on veut voir, puis revoir. Quelle place aura cet enfant auprès de Julien pour devenir un être à part entière, hors de cette image métaphorique d'extension de lui-même évoquée par le discours de ce jeune père? Comment l'enfant pourra-t-il intégrer dans ce lien imaginaire père-enfant la parole, et donc s'inscrire dans une filiation (ce qui implique l'acte de nomination) puis dans une relation réelle d'échange entre deux sujets reconnus comme tels? Autant de questions qui pourront, au fil de l'analyse comparative, s'élaborer et constituer un matériel fondamental, soutenant un regard novateur sur la question de la parentalité chez les jeunes en difficulté.

Du psychique au social, de l'individuel au collectif

Sans nier l'importance de telles interprétations issues de l'analyse conceptualisante de la rencontre intersubjective (de l'entretien) et du discours des participants, l'analyse thématique du contenu explicite des entretiens demeure essentielle, en particulier dans son articulation avec l'ensemble de l'entretien au moment de l'interprétation. L'exemple précédent de la motivation à participer à la recherche est évocateur. Il est vrai que dans leur désir de (re)venir rencontrer le chercheur, certains jeunes témoignent d'enjeux psychiques autres que la justification première d'être écouté. Pourtant, analysée en association avec certains éléments de l'histoire des participants, cette réponse fréquente chez les jeunes qui consiste, par la parole accordée, à se faire entendre, puis connaître par la société en se posant en porte-parole d'un groupe marginalisé, témoigne d'à quel point le rejet, le désintérêt, et le manque de place ressentis dans la famille de ces jeunes (Poirier, Lussier, Letendre, Michaud, Morval, Gilbert & Pelletier, 1999) se reproduisent désormais au niveau social.

En effet, régulièrement, ces jeunes ne se considèrent pas entendus à la mesure où ils souhaiteraient l'être, ils se sentent non seulement marginaux, mais également *marginalisés* par la société qui les entoure, une marginalisation qui souvent s'installe d'abord à l'échelle de la famille où ils sont différents, pour ensuite être rejetés pour cette différence. En ce sens, à l'exemple de tant d'autres jeunes qui évoquent leurs parents perçus comme rejetants (Gilbert, 2004; Poirier et al., 1999), Julien parle ainsi de sa mère : « Elle m'aime pas, j'sais pas. » Plus loin, il poursuit : « elle aime pas comment je suis (...) elle aime pas mon caractère. »

Cette impossibilité et cette souffrance d'être soi-même, d'être différent en fait, Julien la retrouve également dans la relation père-enfant. « On se pognait souvent... souvent, souvent, souvent. Parce que je savais pas comment

le faire, j'étais pas capable de rester avec, il faut que ce soit de telle façon, telle façon... » En d'autres termes, Julien ne savait pas comment faire comme son père, de façon *similaire*... la seule façon d'être reconnu – après s'être assimilé – comme le fils de?

Les enjeux de reconnaissance (comme fils ou fille de, mais aussi comme citoyen), fondamentaux en ce qui a trait à la construction de l'identité (sociale et psychique) sont fréquemment relevés dans le discours des jeunes de la rue (Colombo, 2008; Gilbert, 2004). En les mettant de l'avant, le chercheur rapporte à la société un élément fondamental à la compréhension des jeunes en difficulté. En effet, comment penser qu'un jeune comme Julien puisse adhérer à ce « fais comme moi » ou « comme je te dis » dicté par le social en référence à une certaine compréhension des besoins de ces jeunes, mais reproduisant la faille affective et une injonction parentale refusée depuis l'enfance? L'intérêt pour l'histoire infantile et les conflictualités psychiques ne saurait donc éclipser la référence à la réalité sociétale. Le discours de Julien illustre la méconnaissance ressentie de la part d'une société qui pourtant cherche à *intégrer* les jeunes en difficulté. En conséquence, il apparaît fondamental, dans les programmes de réinsertion sociale, de se questionner à savoir s'il s'agit d'*intégrer* les jeunes en tant que sujets autonomes, ou de les *assimiler*, avec toute la violence possible envers la spécificité du sujet que cette assimilation peut impliquer. Dans le cas de ces jeunes en particulier, une assimilation, sous prétexte de réinsertion sociale, pourrait s'avérer une répétition de leur histoire, aussi inacceptable pour le jeune que vouée à l'échec pour les aidants.

Les résultats de cette analyse thématique et conceptualisante sous-tendent ainsi la profondeur que l'on peut désormais associer à la demande de parler et d'être entendu puis compris, formulée par les jeunes. Et pourtant, nous diront-ils, régulièrement, ils se racontent; réticents qu'ils sont dans un premier temps à se confier de nouveau dans le cadre de la recherche. De même, le discours recueilli chez les aidants dans une recherche antérieure va dans le sens de l'importance de l'écoute, au fondement de l'attitude nécessaire à l'intervention. Mais que raconter d'autre que des faits, des événements... une histoire? Dans la liberté du cadre non directif de la recherche, dans la possibilité de s'exprimer dans une autre optique que celle d'une demande d'aide, les jeunes pourraient bien avoir la possibilité de se raconter autrement, de dévoiler leur désir, leur ambivalence et leurs contradictions – autant d'éléments qui pourraient s'avérer fertiles pour l'intervention, par l'intermédiaire de la contribution sociale du chercheur.

Hors des sentiers battus : défier l'entendement de l'étiquette

Par l'analyse thématique des énoncés produits par les participants, le chercheur s'expose constamment au risque de ne retrouver que ce qu'aidants et chercheurs savent déjà. Revenons aux propos tenus par Julien. Parlant de sa copine, Julien explique : « j'ai de la misère à *truster les* [faire confiance aux] filles... » Puis il poursuit : « [si elle m'a trompé] j'aime mieux qu'elle me le dise pas. Ça va peut-être ben faire moins mal. »

Ici se discerne ce qu'une majorité d'aidants et de chercheurs en ce domaine confirmeraient à propos de ces jeunes : leur méfiance. Maintes fois relevée, voire même subie par ceux qui tentent de les aider, de se relier à eux, cette méfiance est tout à fait cohérente avec leur histoire : histoires d'abus pour certains, de violence pour d'autres, et plus subtilement, comme ce serait le cas pour Julien, histoires de trahison et d'abandon ressenti. Mais un premier piège se dessine, en ce que le cumul du discours de différents participants, le poids de l'expérience des participants rencontrés, pourrait éclipser toute nouveauté au moment de l'analyse du discours de Julien. Il est méfiant, et l'extrait précédent correspondrait à un thème, désormais ajouté à la grille d'analyse : « méfiance ».

Une parenthèse s'impose, relativement à l'utilisation sociétale des étiquettes. De prime abord, l'on pourrait supposer que ce phénomène d'étiquetage est étranger à une recherche qualitative d'allégeance psychanalytique qui vise à *comprendre* une problématique et chacun des participants dans sa *complexité*. Mais cette propension à nommer est omniprésente en recherche (tout comme c'est le cas en clinique, par la référence aux diagnostics). Au-delà d'un incontournable lié à la communication du savoir, l'étiquette reflèterait la nécessité d'enfermer la souffrance de l'autre à laquelle tout aidant est confronté (Gilbert & Lussier, 2005) en nommant ce qui dérange et ce qui confronte à l'impuissance propre. Ainsi, ces jeunes en difficulté qui ébranlent les chercheurs, les aidants et tous ceux qui les croisent ou les côtoient, deviennent des « toxicomanes », des « schizos », des « bouts de ligne », des « carencés » selon le regard, selon le contexte. Constaté cette utilisation de l'étiquette pour ensuite tenter de procéder différemment dans le travail auprès des jeunes en difficulté, permet de donner du poids à la souffrance engendrée par cet étiquetage chez plusieurs d'entre eux, depuis leur plus jeune âge : nombre d'entre eux étaient des « moutons noirs » – Julien disait être « le petit chiant » – ils sont aujourd'hui des « drogués », et ça fait, semble-t-il, toujours aussi mal.

En conséquence de cette motivation à ne pas trop rapidement restreindre la complexité du sujet à une appellation, notre méthode d'analyse prétend

contourner ce piège de la confirmation d'un savoir établi, et ce faisant, répondre à la demande (de sens, de compréhension) articulée de diverses façons par les aidants, les organismes subventionnaires, mais aussi les jeunes en difficulté. Dans l'exemple précédent, apposer le thème de la méfiance aux propos tenus par Julien et atteindre un consensus entre chercheurs aurait été aisé; dans le cas de Julien, oui, il y a bien méfiance. La validité associée au consensus pourrait même être jugée à l'aune de la reproductibilité de la codification des entretiens entre les chercheurs – l'on pourrait faire valoir le pourcentage élevé d'accord interjuges spontané, ce qui est généralement le cas pour la codification par thèmes, moins interprétative.

Toutefois, la création de catégories et la codification qui s'en suit amènent ailleurs le chercheur confronté à l'extrait précédemment présenté, tenant compte d'autres indicateurs tels l'intonation, les récurrences, et l'enchaînement du discours. Rappelons ici le discours de Julien, en le complétant quelque peu : « j'ai de la misère à *truster* les filles... », puis « [si elle m'a trompé] j'aime mieux qu'elle me le dise pas. Ça va peut-être ben faire moins mal (...) Si elle l'a faite, en tout cas, j'espère que c'était bon! » Ayant constaté auparavant chez ce sujet les réticences à parler de sa mère, l'on pressent la souffrance associée à la thématique du rapport aux femmes qui, à peine effleurée, sera évitée par le détour d'une virgule, d'une association d'idées. L'intensité de cette méfiance généralisée dans les relations amoureuses, la colère qui la sous-tend (perceptible sous le cynisme ou je-m'en-foutisme), et les associations qui s'en suivent ramènent à cette mère et à la souffrance associée qui ne font qu'un. Évoquant un épisode d'emprisonnement, Julien explique : « Moi ma mère elle m'aurait laissé pourrir là (...) Ma mère elle a dit : « Laisse-le pourrir là. Laisse-le sécher là. » Depuis ce temps-là, moi pis ma mère... depuis ce temps-là, ça marche pas pantoute. »

Au cours de l'analyse de l'ensemble du récit de Julien, le chercheur sera appelé à relier l'abord des relations amoureuses et celui de la relation mère-participant; ainsi, le thème de la méfiance deviendra secondaire dans la description de la relation conjugale, et sera remplacé par des catégories, celles de la souffrance, de la distanciation et du manque. Dans le vocabulaire d'analyse, la catégorie de la « souffrance » réfère à une conflictualité d'actualité pour le sujet, perceptible par des indicateurs dans la rencontre (interruption, hésitation, changement d'intonation, affect, etc.) telle la colère chez Julien (« j'espère que c'était bon! »); la catégorie de la « distanciation » réfère à la distance physique et/ou psychique prise par le sujet – justifiée ici par la méfiance actuelle et les expériences antérieures d'abandon – sous forme de rupture ou d'évitement du lien; finalement, le « manque » est ici le rapport au

secret chez Julien, à l'évitement du mot, le refuge dans le non-dit face à la souffrance crainte et pressentie dans les relations amoureuses et familiales.

Plus complexes que le thème de méfiance, mais aussi plus heuristiques, ces catégories expliquent, chez Julien, à la fois la méfiance généralisée d'aujourd'hui et les enjeux spécifiques de son histoire infantile. Reste l'inconfort, pour le chercheur, d'un incompris qui dans le cas de Julien persistera jusqu'à la fin des deux entretiens analysés : l'inconnu des modalités singulières du lien précoce mère-enfant dont la souffrance semble persister jusqu'à aujourd'hui.

Apport théorique : bousculer les idées reçues

Malgré certaines inconnues qui demeurent inévitablement, la méthodologie présentée permet de bousculer des idées reçues, basées sur le comportement observable et/ou le premier niveau (énoncé) du discours des jeunes. Par exemple, la recherche sur la parentalité nous autorise déjà à élaborer une alternative à la compréhension théorique comportementale de la répétition par apprentissage c'est-à-dire la reproduction de la conduite d'un modèle parental. Nos résultats orientent vers le concept de « générationnel », en tant que transmission de matériaux psychiques entre les générations (Carel, 2005) : une transmission de quelque chose qui échappe au sujet, prisonnier de ses conduites problématiques.

Revenons à Julien. Alors qu'objectivement, ses parents ont toujours été là pour lui – il n'est pas de ces jeunes de la rue qui ont été placés – à la toute fin du second entretien, il dévoile que sa mère : « c'est pas qu'elle était pas capable, elle voulait pas » parlant de l'attention maternelle à son égard. Puis, il enchaîne, après un silence : « Je sens que je fais la même affaire pour mon enfant (...), je suis pas là, je suis pas là pour prendre soin de lui. »¹⁵ Il faut dire que Julien ne voit plus aucun de ses deux enfants dont l'un est placé et l'autre vit avec sa mère, ex-conjointe de Julien.

Le chercheur aura à définir cette nouvelle modalité qu'est l'absence, l'abandon psychique qui se répète subtilement au fil de trois générations, hors du regard social, événementiel (y a-t-il eu réellement abandon? placement?) et objectivant, si aisément adopté par la recherche comme par les politiques d'intervention. Il en est de même pour la répétition de l'impossibilité, possiblement transmise de père en fils, de reconnaître (à commencer par nommer) son enfant.

Au plan théorique, il s'agit d'un apport novateur à la problématique de la parentalité chez les jeunes de la rue. L'analyse conceptualisante des entretiens menés auprès de jeunes parents en difficulté permet de dissocier la reproduction comportementale des conduites entre les générations (déjà

documentée par la recherche et observée dans l'intervention) – comme c'est le cas pour l'alcoolisme, la toxicomanie, la maltraitance ou l'abandon parental – d'une répétition qui s'inscrit autrement, au plan psychique. Relier la position parentale de ces jeunes en difficulté à la génération qui les précède, indique la voie du générationnel, postulée dans le cas de Julien, en résonance avec la contradiction entre le désir d'être père et la réalité de ce qu'il reproduit en esquivant répétitivement l'investissement de ce rôle paternel. La répétition générationnelle serait liée à la transmission de la non-reconnaissance père-enfant, de l'abandon inscrit dans le lien d'attachement mère-fils, qui dépasse l'entendement du sujet, au moins dans un premier temps. Par la comparaison avec d'autres participants, différentes figurations de cette transmission pourront être cernées, de même que leur impact sur les difficultés auxquelles se heurtent ces jeunes au moment de devenir parent.

Premier apport social du chercheur : ces résultats posés en terme d'approfondissement de la théorie existante sur la problématique sociopsychique des jeunes de la rue qui viendront répondre à la demande politique et scientifique de produire de nouveaux savoirs. Ces derniers pourront bousculer une certaine conception de la répétition entre les générations (là où la transmission psychique transcende la reproduction comportementale), permettant de repenser non seulement la compréhension théorique, mais également l'intervention adressée aux jeunes en difficulté.

Apport aux pratiques d'intervention

L'apport au plan des pratiques est aux fondements de nos recherches qui se veulent ancrées dans la réalité des aidants qui oeuvrent auprès des jeunes en difficulté, agissant à titre d'intermédiaires des politiques socialement acceptées. Dans cette optique, par exemple, la recherche actuelle vient ébranler un point de vue découlant de la législation québécoise sur laquelle s'appuient les décisions concernant l'exercice de l'autorité parentale. Nos résultats pourraient soutenir la (remise en) question suivante : La société peut-elle autoriser un jeune de la rue toxicomane à devenir père? Considérant le peu d'investissement parental, les problèmes financiers, l'instabilité résidentielle et affective dans le cas de Julien et d'une majorité des jeunes rencontrés, il apparaît légitime de répondre par la négative (Létourneau, 2002).

Curieusement, ces considérations ne sont pas que celles des législateurs, des aidants, et de l'entourage des jeunes, mais elles travaillent aussi les jeunes eux-mêmes. Voici ce que Julien répond lorsque l'éventualité d'avoir la garde de son enfant est évoquée : « J'aimerais pas ça l'avoir avec moi! Je pense que ce serait vraiment dur! Tu vois-tu un petit enfant avec moi dans la rue! Je penserais pas. Ça serait vraiment dur en tout cas... je sais pas si ça se fait... si

ça s'est déjà fait, mais ce serait vraiment dur... » Toutefois, au-delà de cette justification par Julien du placement de son enfant, au-delà de cette adéquation entre le point de vue du jeune et celui de la société, nous accordons autant de valeur à une autre conviction qu'il porte, lorsqu'il affirme à quelques minutes de la fin du second entretien : « Je pense que je ferais un bon père, moi! »

Cette conviction alimente sans doute son désir d'enfant actuel. Julien aimerait, dans un désir fortement teinté d'ambivalence, être père de nouveau. Parlant de sa relation amoureuse actuelle : « Elle m'a parlé d'avoir un enfant avec elle (...) J'aimerais mieux arrêter la drogue avant (...). C'est sûr ça marcherait pas. C'est sûr là. Peut-être qu'on se ferait enlever l'enfant aussi parce qu'on prend de la drogue. » Puis, plus tard dans l'entretien, il poursuit : « Elle me dit qu'elle veut avoir un enfant, mais t'sais! Pis le matin, elle me dit : « Je pense que je suis en retard » (...) Tantôt on va aller faire des tests. »

Le chercheur se fera le porte-parole dans la société de ce double message, teinté de désir et d'impuissance, adressé par Julien. De fait, le peu de recherches existantes qui témoignent de la parentalité de ces jeunes n'abordent pas ce désir d'enfant paternel, comme si, compte tenu de l'abandon fréquent, du peu d'investissement du rôle parental, de l'ampleur des problèmes personnels (pensons à la toxicomanie) et de la précarité des conditions de vie, il devenait évident d'expliquer le fait qu'ils soient devenus pères par des « accidents ». Dans les entretiens de recherche, cette explication première et rationalisée – la grossesse accidentelle, relevée dans l'analyse thématique – sera rapidement nuancée par l'analyse conceptualisante qui dévoile la fonction de l'enfant à venir ou déjà né, dans le parcours du jeune parent. Chez Julien, comme chez plusieurs jeunes, cet enfant sert à se reprendre en main, à se stabiliser – pour un temps – avec un logement, une conjointe.

La mise en évidence de dimensions auparavant voilées de la parentalité chez les jeunes en difficulté vient ébranler les certitudes fondées sur la législation et les pratiques. Dans l'exemple de Julien, l'intervention pourrait mettre l'accent sur l'ambivalence qui colore le désir d'être père, camouflée sous la certitude de ne pouvoir assumer ce rôle, plutôt que de s'arrêter au symptôme, la toxicomanie, qui justifie le maintien dans la rue et l'évitement du rôle paternel pourtant convoité. Ici, le verbe « devenir » apparaît fondamental dans la question posée précédemment : peut-on autoriser Julien (jeune de la rue, toxicomane) à *devenir* père? Dans la logique où l'on devient père non seulement par la naissance de l'enfant, mais dans l'investissement du rôle parental, un but ultime de l'intervention pourrait être l'obtention d'une réponse affirmative à cette question, pour des jeunes qui, comme Julien, portent en eux ce désir d'enfant et possiblement le désir d'être parent. La résolution d'enjeux

psychiques partagés par plusieurs de ces jeunes parents, tels la reconnaissance et l'attachement filial, va dans ce sens.

Dans cette optique d'intervention, de jeunes parents comme Julien ne seraient plus seulement prisonniers de la position d'« enfant de »¹⁶, mais d'abord *reconnus* comme « fils ou fille de », et/ou « homme et femme adultes », « sujets à part entière », avec leurs propres désirs, traduits puis transmis par le chercheur, afin que le social puisse d'abord les entendre pour ensuite les reconnaître. Par exemple, l'attachement et la reconnaissance filiale pourraient être ciblés, chez certains jeunes, par une intervention familiale *générationnelle* par laquelle les nouveaux grands-parents (parents du jeune en difficulté), le jeune et son enfant seraient impliqués. Ce faisant, l'intervention serait basée non seulement sur la réalité psychique de ces jeunes (leurs attentes affectives et de reconnaissance, dévoilées par l'analyse conceptualisante), mais également sur une réalité événementielle issue de l'analyse thématique : le fait que les parents des jeunes en difficulté seront régulièrement interpellés par les services sociaux lors de la recherche de famille d'accueil.

De façon générale, l'ensemble de nos recherches pointent vers des modalités d'intervention qui viseraient la « subjectivation », par la reconnaissance, sur le versant psychique, du sujet porteur de son désir (même ambivalent), comme sur le versant psychosocial, du sujet imprégné de son histoire. Ce processus nous semble fondamental pour que ces jeunes en difficulté se dotent d'une identité (place) sociale reconnue et réparatrice dans le regard sociétal. Du reste, cette intervention devra également cibler la responsabilisation, corollaire de cette position sociopsychique de sujet à part entière, chez des jeunes qui comme Julien se vivent comme envahis par la drogue et les conduites que la consommation abusive nécessite.

En guise de conclusion...

En terminant, une phrase pourrait résumer cette illustration des multiples niveaux où s'inscrit le chercheur, dans un continuum entre les jeunes en difficulté et la société dans la marge de laquelle ils s'inscrivent; de la rencontre intersubjective individuelle, à l'exposé d'un savoir novateur aux plans théorique et des pratiques. Nous avons **rencontré** Julien, puis **entendu** un jeune parent de la rue, pour ensuite commencer à **comprendre** certains enjeux du difficile passage des jeunes vers la parentalité, et finalement, **questionner** l'accueil que la société, par ses politiques et ses aidants, réserve à ces jeunes en difficulté.

Notes

¹ Outre notre partenariat de recherche actuel avec *Dans la rue*, nous avons eu l'occasion de recruter des jeunes en difficulté à l'aide des organismes suivants que nous remercions : *Le refuge des jeunes, l'Auberge communautaire sud-ouest, la Maison du Père, l'Accueil Bonneau, Chez Doris, l'Abri d'Espoir, le Chaînon, et les Dîners-rencontres Saint-Louis de Gonzague.*

² « Leurs difficultés sont parfois si grandes qu'elles nuisent à leur développement et leur capacité de prendre leur place dans la société » (Gouvernement du Québec, 2009).

³ L'auteure a elle-même rencontré près du quart de ceux-ci, et a participé à toutes les analyses d'entretiens. Dans tous les cas, les entretiens sont menés par des chercheurs-cliniciens ou des doctorants en psychologie, formés à la fois pour la clinique et la recherche.

⁴ Une recherche financée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

⁵ Nous parlons ici au nom de tous les « chercheurs », y compris les doctorants, qui ont procédé à ces entretiens et leur analyse.

⁶ Ici encore, la méthode s'inspire de la clinique psychanalytique, en particulier du concept de « contre-transfert », soit ce qui chez le chercheur est induit par la rencontre avec le participant, à l'insu des 2 interlocuteurs en présence.

⁷ En d'autres termes, nous faisons ici allusion au concept de « transfert ». D'abord conceptualisé dans le cadre spécifique de la situation psychanalytique, il s'agit d'un processus inconscient qui s'observe au-delà de cette situation clinique singulière, dans les relations de la vie courante (Freud, 1912; Marbeau-Cleirens, 2006). Nous y reviendrons plus loin.

⁸ Le terme de « rencontre » reflète bien notre emprunt au cadre clinique, par lequel notre écoute et notre analyse outrepassent le discours explicite (les énoncés) et s'attardent au contexte de production (la rencontre singulière chercheur-participant à l'occasion de l'entretien de recherche) de celui-ci.

⁹ Une vérité par essence subjective, et en conséquence, non objectivable.

¹⁰ Ici se retrouve de nouveau la similarité, évoquée précédemment, avec la supervision clinique et le dégageant du chercheur ou du clinicien par rapport à son contre-transfert. À noter que ce mouvement psychique d'identification et plus largement, de contre-transfert, peut être observé non seulement au moment de l'entretien avec le participant, mais également lors de l'écoute de l'enregistrement, la lecture du verbatim et l'analyse de l'entretien. Tout chercheur qui souhaite analyser un tel corpus avec des interprétations sur la dynamique psychique des participants – qu'il ait ou non mené les entretiens – devrait se prévaloir de telles conditions de validation consensuelle.

¹¹ Nous nous référons ici à ces études sur la population itinérante, puisque dans une perspective globale et une définition générale axée sur l'instabilité résidentielle et la précarité de l'inscription sociale, cette population inclut les jeunes de la rue et les jeunes en difficulté rencontrés.

¹² En tant qu'attitude prônée en psychanalyse, la neutralité constitue plutôt un idéal à atteindre qu'une réalité atteignable, le chercheur (comme le clinicien) ne pouvant

évacuer entièrement ce qu'il est, ce qu'il sait, ce qu'il pense aussi. Toutefois, tendre vers cette qualité essentielle à la clinique psychanalytique soutient la démarche inductive propre à la recherche qualitative – de nouveau, nous retrouvons cette double polarité de la position du chercheur.

¹³ Plus important dans le cadre de recherches menées à l'aide de véritables récits de vie, ce travail psychique sera plus restreint dans le cadre de nos recherches où nous limitons à deux entretiens par participant la possibilité pour celui-ci de se raconter à travers son histoire.

¹⁴ Par exemple, lorsque les participants déconstruisent dans un deuxième temps (lors du second entretien) la construction d'un aspect de leur histoire révélé antérieurement; le chercheur peut déduire que sa présence induit l'utilisation de certains mécanismes de défense (ainsi, l'idéalisation peut pousser certains participants à sauvegarder l'image positive d'une figure parentale d'abord critiquée), mais aussi la prise en compte par le jeune de sa propre contribution à une situation dans une présentation plus nuancée de la situation d'abord crûment évoquée.

¹⁵ Il est à noter que ce qui a été pour Julien une révélation, par l'élaboration de son histoire au cours de deux entretiens, sera moins explicite, et davantage inféré par le chercheur, chez d'autres participants.

¹⁶ Une position particulièrement conflictuelle psychiquement, une forme de préoccupation par ce lien parent-enfant dont la prégnance chez ces jeunes a été relevée dans les recherches antérieures du GRIJA (Poirier et al., 1999).

Références

- Aulagnier-Spairani, P. (1967). La spécificité d'une demande ou la première scéance. *Interprétation*, 1(2), 3-22.
- Bellot, C. (2000). La trajectoire : un outil dans la compréhension de l'itinérance. Dans D. Laberge (Éd.), *L'errance urbaine* (pp. 101-120). Ste-Foy, Québec : MultiMondes.
- Carel, A. (2005). L'après-coup générationnel. Dans A. Eiguier (Éd.), *Le générationnel. Approche en thérapie familiale psychanalytique* (2^e éd.) (pp. 71-107). Paris : Dunod.
- Castarède, M.-F. (2006). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (Éd.), *L'entretien clinique* (2^e éd.) (pp. 118-145). Paris : PUF.
- Colombo, A. (2008). *La reconnaissance : un enjeu pour la sortie de la rue des jeunes à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Freud, S. (1912/1994). La dynamique du transfert. Dans S. Freud (Éd.), *La technique psychanalytique* (11^e éd.). Paris : PUF.

- Gilbert, S. (2004). *L'idéal du moi comme point de mire et le social en toile de fond : Une compréhension de la dynamique sociopsychique de l'itinérance des jeunes adultes*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches qualitatives, Hors série, 3*, 274-286.
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_3.html
- Gilbert, S., & Lussier, V. (2005). L'aide en itinérance : l'interface de deux souffrances. *Revue québécoise de psychologie, 26*(2), 129-150.
- Gilbert, S., & Lussier, V. (2007). Déjouer l'impasse du lien et de la parole : d'autres repères pour l'aide en itinérance. *Nouvelles pratiques sociales, 20*(1), 128-150.
- Gouvernement du Québec (2009). *Jeunes en difficulté. Portrait de la situation*. Document consulté le 22 avril 2009 de http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sociaux/jeunesdifficulte.php
- Legrand, M. (2002). Entre récit de vie et thérapie. Dans C. Niewiadomski, & G. de Villers (Éds), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* (pp. 105-132). Paris : L'Harmattan.
- Létourneau, H. (2002). Toxicomanie d'un parent et appréciation des capacités parentales par les tribunaux québécois. *Drogues, santé et société, 1*(1). <http://www.erudit.org/revue/dss/2002/v1/n1/000416ar.html>
- Marbeau-Cleirens, B. (2006). Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. Dans C. Chiland (Éd.), *L'entretien clinique* (2^e éd.) (pp. 40-73). Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (2006). *L'analyse de contenu* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Niewiadomski, C., & de Villers, G. (2002). Prolégomènes. Dans C. Niewiadomski, & G. de Villers (Éds), *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* (pp. 11-46). Paris : L'Harmattan.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Poirier, M., Lussier, V., Letendre, R., Michaud, P., Morval, M., Gilbert, S., et Pelletier, A. (1999). *Relations et représentations interpersonnelles des jeunes adultes itinérants. Au-delà de la contrainte de la rupture, la contrainte des liens*. Montréal : Groupe de recherche sur l'itinérance des jeunes adultes.

Widlöcher, D. (1996). *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*. Paris : Odile Jacob.

Sophie Gilbert est psychologue, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Titulaire d'un Ph.D. en psychologie psychodynamique, co-directrice du Groupe de recherche sur l'identité et l'inscription sociale des jeunes adultes (GRIJA – www.grija.ca), elle s'intéresse principalement à la question de la marginalité chez les jeunes et plus récemment, à la parentalité chez les jeunes de la rue et les jeunes en difficulté. Son expérience des méthodes de recherche qualitative est imprégnée de l'orientation psychanalytique de sa formation et de sa pratique clinique.

Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative

Jean-François René, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Isabelle Laurin, Ph.D.

Direction de santé publique de Montréal

Nicole Dallaire, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article présente l'expérience et le point de vue de parents vivant en contexte de pauvreté. À la lumière d'une recherche participative réalisée avec deux groupes de parents vivant avec des enfants en bas âge, nous présenterons le savoir expérientiel commun qui a pris forme au fil des rencontres et des thèmes abordés. Il sera question des souffrances rencontrées, mais aussi des colères face à leurs conditions d'existence. Ils nous parleront de leur rôle de parents, et leur point de vue fort critique sur des programmes sociaux qui sont censés les aider. Nous nous pencherons sur les retombées de ces démarches, ainsi que sur ses limites en termes d'action, de croisements des savoirs et de transformation des rapports sociaux, en soulignant ultimement les enjeux politiques qui s'en dégagent.

Mots clés

PAUVRETÉ, PARENTALITÉ, SAVOIR, *EMPOWERMENT*

Introduction

La recherche participative présentée dans cet article a été proposée dans l'objectif de soutenir l'intervention dans le cadre des services intégrés en

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(3), 2009, pp. 40-63.

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

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

© 2010 Association pour la recherche qualitative

périnatalité et petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité (SIPPE)¹. L'un des volets de ce programme de santé publique vise, entre autres, la création d'environnements favorables à la santé et au bien-être. On y privilégie le renforcement de l'*empowerment* collectif, un processus qui nécessite la reconnaissance du potentiel des familles à agir sur leur environnement et demande que cela se fasse avec la communauté, c'est-à-dire les partenaires du milieu. Ainsi, le programme SIPPE devrait permettre, par l'approche de groupe notamment, la participation des parents à déterminer leurs problèmes et leurs besoins, à élaborer des solutions et à les mettre en œuvre. C'est dans cette perspective que nous avons proposé à des parents vivant en contexte de pauvreté, de participer à une démarche qui les a amenés à partager leur expérience sociale de parents et à expérimenter un processus de groupe favorisant le développement de l'*empowerment* collectif.

Notre démarche de recherche s'est intéressée à l'expérience de vie de ces parents, et aux savoirs qu'ils ont acquis au fil des ans dans un contexte de vie difficile (Laurin, René, Dallaire, Ouellet, Devault & Turcotte, 2008)². Nous nous ne cherchions pas à prédire ce qu'ils allaient devenir, mais à comprendre ce qu'ils vivaient (Chevalérias, 2007). L'approche épidémiologique en santé publique, et ses études sur les déterminants sociaux de la santé et les facteurs de risque, fournit déjà maintes données de recherche qui soulèvent l'importance de nombreux facteurs sociaux dont la pauvreté, les problèmes d'insertion, dans le développement de problématiques sociales.

Cette recherche visait, d'une part, à documenter l'expérience sociale des parents, dans un contexte où ils étaient interpellés, non comme des parents à risque, bénéficiaires de programmes d'intervention, mais comme citoyens à part entière, invités à s'exprimer avec plus de liberté dans un espace de parole, où graduellement, ils pouvaient aborder des sujets « tabous » (colère, malaise, attentes face aux intervenants, critique des programmes et des services, constat des différences de classe et de culture entre le monde de l'intervention et des riches et celui des parents en situation de pauvreté, rancœur et humiliation face aux injustices et aux discriminations). Ces contenus, au cœur de l'expérience de vie des parents, sont rarement le centre d'attention dans le cadre des programmes d'interventions qui leur sont destinés. En lien avec ce premier objectif nous avons recueilli des données très riches illustrant les rapports perçus entre les groupes de parents et leurs environnements sociaux et politiques de même que sur leurs trajectoires de vie et leurs aspirations pour le futur.

D'autre part, cette recherche avait des objectifs liés à l'intervention de groupe orientée vers l'*empowerment* collectif. Nous aspirions à ce que cette

recherche soit aussi un terreau d'action sociale et qu'elle aboutisse à des projets menés solidairement par des participants de nos groupes avec d'autres acteurs de la communauté. À cette fin, nous voulions documenter le processus de groupe, ses forces et limites afin d'obtenir des données de recherche sur un processus d'intervention reconnu au plan théorique, mais peu documenté sur le plan pratique. En lien avec ce second objectif, les résultats sont moins probants. Nous expliquerons plus loin pourquoi.

Dans cet article nous allons présenter cette parole qui, avec le soutien d'une démarche de groupe, devient un savoir expérientiel réfléchi qui mérite d'être entendu socialement. Compte tenu de l'espace dont nous disposons, nous allons nous centrer sur les thèmes majeurs qui furent abordés par les deux groupes. L'article comprend quatre parties : 1. le cadre de la recherche; 2. la méthodologie d'intervention et de recherche; 3. la présentation des thèmes récurrents qui ont émergé de la démarche; 4. une discussion finale sur la question des savoirs, et du rapport au pouvoir.

Le cadre de la recherche

Notre étude repose sur une approche compréhensive des faits sociaux, dont les fondements « consistent à envisager la personne humaine en tant qu'acteur et à centrer l'analyse sur la dialectique individuel/collectif » (Charmillot & Dayer, 2006, p. 132). Notre perspective de recherche s'inspire au départ de la sociologie du sujet et de l'acteur, qui balise également notre démarche théorique (de Gaulejac, 2007). L'objectif principal était donc d'amener des parents en situation de pauvreté à se percevoir comme des acteurs sociaux, en leur permettant de partager leurs expériences dans un contexte favorable à l'agir collectif.

Au point de départ, nous avons donc un parti-pris pour ces parents dont le point de vue est généralement absent des débats sociaux. Nous postulions qu'ils étaient les mieux placés pour nous parler de ce qu'ils vivent, et ce dont ils ont besoin pour améliorer leur vie et celle de leur famille. Nous pensions, et c'est encore plus vrai aujourd'hui, que, comme le dit McAll (2008), les interventions en contexte de pauvreté « auraient plus de chance de réussir si elles étaient fondées sur la reconnaissance des compétences et du potentiel des personnes » (p.115). Dans l'actuelle conjoncture, il demeure peu courant de pouvoir accéder au savoir d'expérience de ceux et celles qui vivent la pauvreté et l'exclusion.

Nous voulions ouvrir la porte à la reconnaissance d'autres savoirs que les savoirs dominants, entre autres à des savoirs expérientiels, dans la quête de résolution à divers problèmes sociaux (Baron, 2007). C'est la principale raison selon nous pour laquelle il faut travailler à faire émerger la parole des parents

pauvres. En ce sens, les travaux du Groupe de recherche-Quart Monde-Université d'ADT-Quart Monde, visant le « croisement des savoirs » entre des experts et des citoyens vivant la pauvreté, ont alimenté notre démarche (1999). Aussi, la recherche participative menée par Colin, Ouellet, Boyer et Martin (1992) avec trois groupes de femmes enceintes vivant en situation de pauvreté nous inspire puisque les résultats de cette recherche ont influencé le développement du programme SIPPE, à l'origine « Naître Égaux-Grandir en santé » (Colin et al., 1992).

Ces dernières années, peu de recherches participatives ont été réalisées au Québec avec des parents défavorisés. Quelques exemples récents émergent cependant. Par exemple, dans le domaine de l'alphabétisation, des parents deviennent des partenaires d'une démarche contrant l'analphabétisme, afin de ne plus perpétuer des approches fondées « sur des compétences et des savoirs préétablis qui ne reflètent pas l'expérience et les obstacles rencontrés par les personnes visées » (Legros & Drolet, 2001, p. 13). Au niveau des organismes communautaires famille, on a fait l'inventaire de récits d'actions collectives réalisées par et avec « des familles qui agissent ensemble pour ensoleiller l'avenir de leurs enfants » (Poirier, 2005). Ces rares travaux nous donnent un aperçu des valeurs et des aspirations de ces familles quant à l'éducation et à l'avenir de leurs enfants. Ils soulignent l'importance de partir des parents, de miser sur leurs forces et leurs atouts.

Sur le plan théorique, la recherche participative renvoie à différents courants et à diverses terminologies : recherche-action, recherche collaborative, recherche avec les communautés, etc. En somme, il n'y a rien de monolithique dans ce type de recherche : « les finalités (...) peuvent passer d'une orientation critique qui promet un changement radical à une orientation plus technique qui cherche un changement mieux adapté » (Anadón & Couture, 2007, p. 4).

Pour notre part, nous considérons notre recherche participative plus proche de ce que Champagne appelle la recherche-action émancipatrice (2007); ou de la recherche-action participative, très présente aux États-Unis (PAR) et en Amérique latine, « qui vise la mise au jour des inégalités sociales et systémiques, et, ultimement, l'émancipation et l'*empowerment* des populations ciblées par le partage de savoir engendré par la recherche » (Anadón & Savoie-Zajc, 2007, p. 22). En tant que chercheurs, nous sommes préoccupés par la question de la démocratie, du changement social, et nous pensons que « les approches qualitatives, en prenant en compte la connaissance et la reconnaissance du sujet, peuvent l'amener à participer de plein droit à la définition de ce qui le lie collectivement aux autres » (Anadón, 2006, p. 13).

Ce type de recherche participative vise à faire émerger des connaissances et à identifier des modes d'action que peut s'approprier la communauté au sein de laquelle se déroule la recherche (Reason, 1994). Dans cette perspective, différentes études ont été réalisées ces dernières années, entre autres au Royaume-Uni et au Canada (Bennett & Roberts, 2004; Baker Collins, 2005; Titterton & Smart, 2006). Tout en présentant des données inaccessibles autrement, elles veulent d'abord permettre aux personnes et aux communautés défavorisées de parler de leur propre réalité à l'égard des politiques et des pratiques qui leur sont destinées (Bennett & Roberts, 2004, p. 57). Comme nous l'avons souligné précédemment, c'était notre principal objectif. Les personnes opprimées peuvent ainsi mieux s'approprier et mettre de l'avant leur propre savoir, au même titre que les autres savoirs, en tant qu'experts de leur situation de vie (Gaventa & Cornwall, 2007).

Une approche de groupe peut dans ce contexte s'avérer propice, puisqu'un tel cadre lie « travail sur soi autant que travail avec les autres » (Donzelot & Mével, 2002, p. 86). C'est tout particulièrement envisageable dans les démarches de groupes orientés vers l'*empowerment*, dont nous nous inspirons, qui favorisent la mise en place d'une dynamique d'échange partagée entre les participants et l'animation. En partant des problèmes qui semblent essentiels aux participants, elle vise à développer une conscience critique à l'égard des rapports d'oppression qu'ils sont susceptibles de vivre, comme des préjugés, des difficultés d'accès aux ressources et aux espaces de parole, la difficulté d'exercer leur citoyenneté, etc. (Breton, 2002).

Cette prise de conscience collective constitue un aspect central de la démarche dans un groupe d'*empowerment*. Elle favorise la « déstigmatisation de la victime pour qu'elle ne soit plus traitée comme un être à part puisque ça peut arriver à tout le monde » (Ion, 2006, p. 86). Le travail de groupe expose aussi les participants à une diversité de points de vue et de stratégies, engendrant une posture réflexive, dans la mesure où « nous attendons des autres qu'ils communiquent des perspectives alternatives éventuellement susceptibles d'expliquer nos dilemmes » (Mezirow, 2001, p. 201). C'est autour d'une telle démarche de groupe que nous avons bâti notre recherche participative.

En échangeant avec d'autres, dans un cadre où l'on partage le pouvoir avec l'animateur, les personnes participantes peuvent prendre conscience qu'elles ont une voix et qu'elles peuvent s'approprier les visées des politiques et des programmes en place, afin d'être en mesure d'explorer des solutions qu'elles jugent adéquates pour leur propre futur (Baker Collins, 2005). C'est ici

que la participation peut se transformer en appropriation d'un certain pouvoir sur leur situation de vie (Gaventa & Cornwall, 2007).

Dans une telle démarche, il est primordial de reconnaître l'expérience (Khanlou & Peter, 2005, p. 2338). Une telle reconnaissance peut amener un élargissement de la capacité d'action des personnes concernées (Hall, 1981), ouvrant ainsi alors la porte à une implication qui s'étend à la communauté, et qui rendra les personnes plus en mesure d'influencer les services offerts à l'égard de leurs propres besoins (Titterton & Smart, 2006). C'est ce qui confère à notre démarche sa dimension plus émancipatoire.

Non pas donner la parole pour donner la parole, mais offrir les conditions pour que cette parole engendre des actions pour modifier les conditions de vie et les pratiques sociales.

Méthode

La méthodologie générale de notre étude fut entièrement qualitative, et centrée sur l'émergence d'une parole et de savoirs expérientiels. Il nous fallait prendre en compte ces différentes subjectivités qui ont émergé du processus de groupe, afin de saisir ce « vécu » qui rend compte des conduites, comportements, relations et rapports sociaux, tout en évitant comme le souligne De Gaulejac, de réduire « le monde social aux représentations que s'en font les acteurs » (2007, pp. 55-56).

La démarche de groupe

C'est nous qui avons convié des parents de deux quartiers pauvres de Montréal à participer à une démarche de recherche. Notre étude n'est donc pas issue d'une demande précise d'un groupe d'acteurs. Nous avons réalisé des démarches de groupe avec des parents de deux territoires montréalais : St-Michel et Hochelaga-Maisonneuve. Le groupe de Hochelaga comptait trois hommes et six femmes et celui de Saint-Michel uniquement des femmes, au nombre de sept. Les démarches ont eu lieu durant l'année 2005.

Nous avions des ancrages dans ces deux territoires, ce qui nous a permis de rejoindre des parents concernés par le programme SIPPE. Sur les deux territoires, nous avons pu former un comité conjoint, qui s'occupa d'abord de la logistique de la démarche : trouver un local, organiser le service de garde, recruter des parents, etc. En ce qui a trait au processus même de recherche, selon les quartiers, nous avons consulté les comités pour diverses raisons : dans le but d'être alimentés par leur lecture et leurs questionnements à différents moments de la démarche; à la fin, afin de déterminer avec eux le moment et le lieu idéal pour présenter les résultats de l'étude à la communauté.

Nous avons demandé à chacun des comités d'identifier une intervenante qui serait en mesure d'animer la démarche de groupe avec un membre de l'équipe de recherche. À nos yeux, cette personne apporterait à la démarche un savoir lié à sa pratique professionnelle, tout en étant en mesure de traduire la parole des parents aux autres intervenants afin de mieux prendre en compte leurs besoins dans leur plan d'action.

Nous avons fait circuler par le biais des comités locaux, un pamphlet publicitaire dans les quartiers concernés. Il expliquait les grandes balises de la recherche. Les noms des personnes intéressées étaient communiqués aux animateurs, qui réalisaient une entrevue de présélection à domicile afin d'effectuer un premier contact, de présenter le projet et la collaboration attendue, et de répondre aux questions des futurs participants. Ils ont alors été informés qu'il s'agissait d'un projet de recherche participative relié aux SIPPE. Pour être admissibles, en cohérence avec le cadre de notre recherche participative, les seuls critères de participation étaient de répondre aux critères d'admissibilité aux SIPPE, soit être prestataires de la sécurité du revenu et n'avoir pas terminé le secondaire 5.

Afin de réaliser nos objectifs de recherche, nous leur proposons de venir partager leurs préoccupations familiales et sociales, à donner leur point de vue sur le quartier (les services, l'environnement, les loisirs, le logement, la sécurité et autres), à réfléchir ensemble à leur implication ou leur contribution pour changer les choses dans le quartier et à découvrir leur capacité d'agir comme parent, homme, femme et citoyen. Ils étaient invités à assumer une participation active dans la programmation thématique des rencontres, tout en étant avisés que les chercheurs souhaitaient les entendre s'exprimer sur certains thèmes précis, par exemple les SIPPE ou certains outils de prévention qui leur sont destinés. Ils étaient également informés des cadres de la démarche : dix rencontres de 90 minutes chacune, animées par un chercheur et une intervenante du milieu. Les participants étaient rémunérés pour leur précieux investissement.

Les rencontres ont été animées à l'aide d'outils empruntés à la pratique d'éducation populaire (Ampleman, Doré, Larose, Leboeuf & Ventelou, 1983) ou à d'autres recherches participatives (Colin, Ouellet et al., 1992). Les outils servent de déclencheurs pour éveiller l'intérêt et faciliter l'amorce de discussion sur les thèmes proposés par les participants ou les chercheurs. Ils ont pris diverses formes, telles que : photolangage, sketches, bulletin de nouvelles, vidéos, objet-langage, exposition de photos par les participants, etc). Il est important de souligner que le choix de certains outils déclencheurs, par exemple la présentation des SIPPE ou la présentation d'une vidéo sur l'éveil à

l'écriture et la lecture, ne visait pas à évaluer l'outil, mais plutôt à recueillir la perception des parents sur les services qui leur sont destinés. Compte tenu de la nature de notre recherche, nous n'avons jamais envisagé de prendre des mesures standardisées.

Nous avons adopté quelques principes de base afin d'orienter l'animation : expliquer clairement les objectifs de chaque rencontre et obtenir l'adhésion du groupe; être attentifs aux besoins des participants d'exprimer les sentiments et les expériences, souvent douloureuses, que le vécu du groupe ravive; favoriser une dynamique de soutien mutuel; rendre clair aux yeux des parents que le programme des rencontres, en particulier le choix des thèmes, est coconstruit par eux et les chercheurs, et qu'il y a donc de la place pour aborder d'autres sujets, en approfondir certains, changer l'ordre des thèmes, etc.

Les rencontres étaient divisées en deux parties distinctes. Dans la première partie, on revenait sur les thèmes des semaines précédentes qui apparaissaient importants à approfondir, tandis que les nouveaux thèmes faisaient l'objet de la seconde partie. Toutefois, la démarche était très souple et il était prévu de renoncer aux activités planifiées si le climat et les besoins exprimés par le groupe le justifiaient. Ces conditions d'animation ont fait que durant le déroulement de la démarche de groupe, les thèmes abordés ont varié d'un groupe à l'autre, de même que les outils déclencheurs pour animer un même thème. Ces variations reflétaient la flexibilité de l'animation, attentive aux besoins et aux préoccupations des participants.

La méthodologie de recherche

Le traitement et l'analyse des données recueillies représentaient tout un défi logistique. Compte tenu du contexte et de la nature de la démarche, soit dix rencontres en continu, nous n'avons pas cherché à établir un cadre d'analyse prédéfini. Nous devons être en mesure de traiter toutes les semaines le matériau émergent. À cette fin, les rencontres ont été enregistrées et filmées. Une synthèse narrative hebdomadaire était réalisée, accompagnée des commentaires échangés « à chaud » par les deux coanimateurs à la fin des rencontres. Les deux animateurs et l'un des chercheurs de l'équipe se réunissaient chaque semaine pour planifier la rencontre subséquente à partir des synthèses hebdomadaires. Ce matériau permettait d'assurer une cohérence dans l'enchaînement des rencontres, de traduire au groupe ce que nous avons saisi du processus en cours, ou encore d'effectuer un retour sur les échanges d'une rencontre précédente.

Par la suite, nous avons procédé à une analyse qualitative qui, en fonction du déroulement des travaux, a donné lieu à des productions distinctes. Pour le groupe de Saint-Michel, nous avons réalisé une analyse thématique de

l'ensemble des rencontres. Dans le cas de Hochelaga, nous avons d'abord procédé à une analyse du processus de groupe (Laurin, René, Dallaire & Ouellet, 2007). Puis, nous avons réalisé une analyse thématique propre à ce groupe. Nous avons finalement comparé les contenus des deux groupes afin d'en arriver à une analyse plus globale et transversale, et une première écriture générale (Laurin et al., 2008). Soulignons en terminant que nous savions au départ, sur la base de nos choix épistémologiques et méthodologiques, que nous ne pourrions élargir nos résultats à toutes les familles vivant les mêmes situations.

Résultats

En lien avec le premier objectif, centré sur l'émergence du savoir expérientiel des parents, nous ne pouvons rendre compte de l'entièreté du matériau analysé. Nous présentons ici les résultats des thèmes les plus porteurs qui rejoignent l'expérience des deux groupes. La première section présente certains moments de vie actuels et antérieurs à la démarche. Dans une deuxième section, nous analysons ce que les deux groupes ont exprimé sur le programme des SIPPE. Enfin, la troisième et dernière section concerne le rapport à l'aide sociale des participants.

Le groupe comme lieu d'expression d'une parole souffrante

Les premières rencontres furent l'occasion de permettre aux participants et aux animatrices-chercheuses, de mieux se connaître, de s'approprier, de développer un sentiment de confiance dans le groupe. C'est entre autres dans ces premières rencontres que nous avons eu accès à plusieurs reprises à la souffrance des participants, que ce soit en tant que parents, ou en tant qu'adultes qui portent un lourd bagage. Dans St-Michel, l'expression de cette souffrance a entre autres porté sur leur enfance, et leur propre rapport à leurs parents. Nous avons pu noter que le manque d'encouragement de la part des parents est assez commun au passé des participantes :

Dans la communauté d'où je viens, il manque certains savoirs pour comment encourager les enfants. [...] De l'encouragement je n'en ai jamais eu et j'aurais aimé ça en avoir de mes parents. [...] J'ai dû me battre pour me rendre jusqu'en secondaire 4. Mon père c'était quelqu'un qui n'était jamais satisfait. [...] J'ai passé ma vie à essayer de prouver à mon père que j'étais bonne. Et lui rappeler que j'existe. Je suis partie de chez mon père à 11 ans et j'ai fait mon éducation toute seule. Pour le reste, je ne veux pas en parler. C'est trop difficile.

Pour certaines des participantes, aux mauvais traitements psychologiques qu'elles subissent de la part de leurs parents, s'ajoute souvent la violence physique :

[de retour dans son pays d'origine] ça a été l'enfer avec ma mère, elle me battait avec un gros bâton. J'ai accouché de mon premier bébé pis je n'avais pas le droit de sortir dehors. [Ma sœur est encore là-bas] et elle capote... ma mère lui a cassé une bouteille sur la tête!

En ce qui a trait au groupe d'Hochelaga, les expériences de vie sont aussi traversées par une enfance difficile. Les problèmes de toxicomanie ont marqué le passé de quelques participantes. Mais c'est la thématique de l'abus sexuel qui a fait surface au début du processus de groupe. Ainsi, durant la deuxième rencontre, une mère demande aux animatrices si elle peut parler au groupe de l'abus sexuel dont sa fille aurait été victime dans les jours précédents la rencontre. Une telle parole a alors trouvé un écho auprès d'un autre parent qui a vécu des événements semblables. Il a été en mesure de nommer l'impuissance que l'on ressent lorsque l'on demande de l'aide et que l'on n'en reçoit pas : « *quand une affaire comme ça arrive, on se sent bien démuni. C'est le free-for-all dans le cerveau d'un parent quand une histoire d'abus arrive* ». Cela amena le groupe à discuter et à critiquer le manque de ressources offertes aux parents confrontés à ce genre de situation. Pour sa part, la participante qui avait témoigné a avoué que l'échange l'avait aidée : « *ça fait du bien de rencontrer quelqu'un qui vit le même calvaire [...], je ne suis pas tout seule avec le problème* ».

Notons qu'une telle prise de parole souffrante a engendré une grande écoute de la part du groupe. S'en est suivi une prise de conscience de plusieurs face à leurs propres blessures communes, ouvrant la porte à un partage d'autres expériences dans cette rencontre et dans les rencontres futures. D'abord centrée sur l'expérience de la souffrance, la démarche de groupe débouche peu à peu un espace permettant d'exprimer sa colère face aux institutions et services destinés à la famille. Voyons de plus près.

Le groupe comme un espace pour exprimer sa colère et sa différence

Dans les deux groupes, il a beaucoup été question du programme des SIPPE. C'était cohérent et prévu dans la démarche de leur présenter les paramètres du programme, et de recueillir leurs points de vue. Qu'ils aient ou non été pris en charge par le programme, les parents ont exprimé un très grand malaise face à ce dispositif qui leur est destiné. Dans le groupe de St-Michel, les participantes expriment leur aversion à se faire contrôler ou exagérément encadrer. Elles se sentent jugées et culpabilisées par les représentantes des services sociaux. La longueur du programme (étalé sur 5 ans), la fréquence des visites (chaque

semaine) et le fait que les interventions s'effectuent à domicile les menacent en ce qui a trait à leur rôle de mère. Le programme les inquiète parce qu'il leur fait penser à d'autres interventions subies ou observées, telle la Protection de la jeunesse :

Quand j'ai accouché, il y a une infirmière qui est venue chez moi sans me téléphoner avant [...] c'est comme s'ils voyaient que j'en avais de besoin. Pis là j'avais mon fils dans mes mains. [...] Là je l'ai amené dans la chambre et elle a dit « ouain, il est bien cet enfant-là » on aurait dit qu'elle était là avec une caméra et elle observait pour voir où l'enfant dormait [...] J'ai répondu « ben à quoi vous vous attendez là? » [...] On est défavorisées c'est vrai, mais ça ne veut pas dire qu'on ne s'occupe pas de nos enfants.

Un des malaises majeurs réside dans le fait que les visites à domicile ne répondent pas toujours à un besoin ou à une demande précise du parent, ce qui accentue le sentiment d'intrusion et de contrôle dans l'éducation prodiguée aux enfants. Dans l'extrait qui suit, une participante expose de manière éloquentes cette impression que les intervenants tentent parfois de remplacer l'éducation que la mère souhaite donner à ses enfants, ce qui risque vraisemblablement d'engendrer un sentiment d'incompétence :

C'est comme si ça remplaçait notre éducation, en tout cas, le message, rapidement dit comme ça c'est que tu es incompétent et on va remplacer ton éducation. Moi je trouve que si on a des problèmes pour éduquer nos enfants, pis moi en tout cas j'en ai des problèmes pour l'éducation de mes enfants, ce n'est pas à quelqu'un de le faire à ma place, c'est à quelqu'un de me dire comment faire. C'est à quelqu'un de me dire que je devrais changer ça parce que mes enfants tombent malades parce qu'ils ont une mauvaise alimentation par exemple. (...) C'est sûr que si on te dit que tu as des problèmes pour éduquer ton enfant, que ton enfant il ne sera pas bon à l'école si on te le laisse, en tout cas, moi, ça m'insulterait.

Ce n'est donc pas tant la pertinence d'un tel programme que cette participante pointe du doigt que l'approche qui y est préconisée. Dans ses mots, elle rejoint des éléments que nous avons déjà abordés dans la première section concernant l'importance de « partir des parents », de respecter leur expérience. Dans son esprit, un programme se doit d'être sensible à la manière de solliciter les parents, en favorisant une approche non culpabilisante. Elle souligne elle aussi l'importance que les intervenants ne fassent pas non plus les choses à sa place, mais plutôt qu'ils la guident. Lorsque collectivement les participantes précisent leur pensée sur les intervenantes ou les interventions idéales, elles

affirment qu'elles se sentent bien dans une relation égalitaire où l'on fait confiance en leur capacité d'apprendre. Une relation qui respecte leur vie privée, et dans laquelle elles ne se sentent pas jugées et évaluées. Tout le contraire de celle décrite dans cet extrait :

Je lui ai fait confiance, je lui ai tout expliqué ma vie, je lui ai expliqué mon adolescence, elle disait que c'était secret [mais] tout ce que je disais elle prenait en note. Et après j'ai reçu un appel d'un médecin du CLSC qui m'a dit de venir. Puis la TS a dit que puisque j'ai une fille qui va mal, il faut que j'aie une éducatrice. [...] Elle est partie dire tout ce que je lui avais raconté au médecin. J'ai été obligée ensuite de voir des gens pour m'aider avec les enfants. Je n'ai donc pas confiance dans les TS. Après, elle a tellement eu d'autorité sur moi que j'ai été obligée de recevoir l'éducatrice chez moi.

Il faut préciser ici que certaines femmes de St-Michel ont témoigné de la présence de certaines intervenantes beaucoup plus respectueuses de ce qu'elles sont. Ce qui n'enlève rien au fait qu'il y a ici un malaise éthique ressenti et clairement nommé par le groupe. À travers cet espace de parole leur permettant de construire une critique sur la dimension intrusive, envahissante, et non respectueuse de certaines interventions, on peut voir émerger un savoir d'expérience commun.

Dans Hochelaga, moins de participants bénéficiaient du programme SIPPE. Pourtant, la critique des SIPPE est plus forte encore, et elle se manifeste par une demande de reconnaissance du vouloir-vivre avec ses enfants, même s'ils ne disposent pas de toutes les ressources d'action nécessaires. La prise de parole mobilisera le groupe autour d'un questionnement sur les valeurs imposées par les « riches » qui traversent ce type de programme, et qui ne correspondent pas aux conditions économiques dans lesquelles ils vivent. Le thème de la promotion de l'allaitement suscite une vive réaction. Tout en étant d'accord sur le principe, les parents considèrent que l'on en fait la promotion d'une façon culpabilisante et harcelante, comme le dit cette participante :

C'est rendu que tu te fais dénigrer quand tu ne veux pas allaiter. Moi, ce n'est même pas parce que ça ne marchait pas. Je n'ai jamais voulu. Je n'aimais pas ça, ça ne me tentait pas. Tu sais, c'est mon choix. Là, ils te disent « Ok, c'est ton choix, on ne t'écoeurera pas ». Ce n'est pas vrai. Un coup, tu ne veux pas, là, je me suis fait servir des « Comment tu ne veux pas le meilleur pour ton enfant? ». C'est le meilleur que je peux donner, moi! Moi, je n'étais pas à l'aise avec ça, je ne voulais rien savoir, je fumais. Alors là, en plus, ils me disaient : « Ah, ce n'est pas

grave ». Moi, je trouve ça grave. Je vais leur donner du lait à la nicotine, tsé? Pas brillant, là! Là, ils te testent. Il n'y a rien qu'ils ne te disent pas. Ils te donnent des pamphlets, ils cachent ça dans des sacs d'information. Tu te fais juger, c'est épouvantable. Tu ne peux pas refuser pis les envoyer promener, puis leur dire non, regarde, parce qu'ils vont partir avec ton bébé, ils te sacrent les services sociaux sur le dos parce que tu es un air bête et que tu n'es pas un bon parent parce que tu ne veux pas faire ça.

En ce qui a trait aux compétences et habiletés parentales, ils perçoivent que leurs capacités ne sont guère reconnues, et ils s'indignent d'être perçus comme « *des moins intelligents, des trop niaiseux pour élever nos enfants* ». Ils affirment haut et fort, exemples à l'appui, ce que leurs enfants arrivent à accomplir, qu'ils sont fiers d'eux et qu'ils se sentent compétents dans leur rôle parental. Ils ont peu l'opportunité d'exprimer ce sentiment de compétence qui est le leur, car ils font face à une continuelle présomption d'incompétence. Ils espèrent que grâce à la démarche de recherche, quelqu'un va entendre leur voix. Le témoignage de cette mère est très explicite sur ce plan.

Ce n'est pas parce que je suis sur l'aide sociale et que je suis à faible revenu que mes enfants sont moins intelligents. Essaie de la suivre, ma fille, sur un ordinateur pis sur Internet, tu vas la perdre. Elle a 5 ans. Moi, je faisais des cartes quand elle était jeune avec des mots, pis elle a une mémoire photographique inimaginable. Elle sait lire. Elle a 5 ans. Ce n'est pas parce que je suis sur le B.S. qu'il faut que ma fille soit une conne, là!

À la rencontre suivante, les échanges se poursuivent en abordant plus directement la difficulté qu'ont les pères monoparentaux de faire reconnaître leurs capacités parentales : « *les services sociaux, ils t'achalent, ils ne te lâchent pas, c'est vraiment du harcèlement et quand tu pognes les nerfs, ils te mettent la DPJ sur le dos* ». Ce père témoigne de son passé de toxicomane dont il s'est sorti, et de la lutte qu'il a dû livrer à la DPJ pour obtenir la garde de son enfant, face à la mère, toxicomane. Un témoignage qui bouleversera le groupe et qui ouvrira des portes, ultérieurement, à diverses remises en question face aux préjugés de chacun. À ce moment, le groupe construit toujours sa parole sur la base de son expérience, mais le discours qu'il tient est de plus en plus centré sur une critique articulée des politiques et programmes qui lui sont destinés.

Le groupe comme espace pour combattre le mépris

En bout de piste, c'est la prise de parole par le groupe de femmes de St-Michel sur leurs rapports à l'aide sociale qui a généré la critique la plus virulente d'un

système organisationnel. Leur frustration est manifeste à l'égard de cette institution et des relations difficiles vécues avec les agents. Lorsqu'elles parlent par exemple du pouvoir discrétionnaire que les agents exercent à leur égard, elles en parlent comme étant l'expression d'un mépris évident :

Ai-je le droit de me faire servir correctement? Ils n'ont pas le droit de nous traiter comme des moins que rien, des imbéciles, des idiots. Quand on est sur l'aide sociale, on ne se fait pas comprendre, on ne se fait pas respecter, la dignité tu n'en as plus. [...] Eux autres [les agents d'aide sociale] font par exprès, ils parlent tellement fort [...] tout le monde connaît notre vie privée.

L'une des participantes va plus loin en adoptant un point de vue critique face à tous ces préjugés, toute cette oppression sociale. Elle déplore la honte vécue par les femmes dans leur situation de chefs de famille monoparentale sur l'Aide sociale. Elle a même pensé monter une vidéo pour faire comprendre à la société l'impuissance et la honte qu'elles vivent.

Il faut enlever les tabous. Tu sais il y a des femmes qui ont tellement honte... ce n'est pas qu'on ne réussit pas, on a des problèmes et on est poignées à vivre avec ça. On a honte de s'avouer vaincues, moi je vais montrer que c'est le contraire [avec un projet de vidéo]. Pas qu'on est fières d'être dans cette situation là, mais c'est la réalité et on veut le montrer.

La force de ces témoignages fait foi de leur impuissance face à l'institution de la sécurité du revenu. Compte tenu de l'engagement des chercheurs d'être à l'affût des possibilités de supporter des actions en cours de processus, les animatrices se sont entendues avec les participantes pour faire les démarches suivantes : rencontrer en leur nom à la fois la direction locale de la sécurité du revenu et deux responsables de groupe de défense pour personnes assistées sociales. De cette façon, il serait possible de partager avec des représentants de l'aide sociale la difficile expérience de ces parents tout en essayant de comprendre pourquoi les relations avec les agents d'aide sociale étaient si conflictuelles. Cet échange de savoir fut amorcé avec succès, les animatrices servant ici d'intermédiaires (ou médiatrices). Subséquemment, la direction locale de la sécurité du revenu a offert aux (agents d'aide sociale) de venir rencontrer le groupe. Les participantes ont refusé, ne croyant guère que cela allait changer quelque chose : « *si on se met à se lever à 2-3 et on dit à l'agent que ce n'est pas comme cela qu'on veut que ça fonctionne, si on se révolte. Qu'est-ce qu'ils vont faire?* » Elles ont préféré recevoir la visite d'une représentante d'un groupe de personnes assistées sociales, parce qu'elles

avaient le sentiment que cette personne serait plus à même de les comprendre et de les aider.

Quelque temps après, les animatrices du groupe ont fait paraître un article dans un des bulletins de la santé publique de Montréal. On y rapportait les témoignages des participantes ainsi que les réponses des interlocuteurs rencontrés. La publication de l'article suscita une réaction négative de la part de responsables de la sécurité du revenu. Plutôt que d'y voir un témoignage des souffrances vécues par les parents et un appel à l'aide, ils y ont perçu une attaque contre leur institution. Il semble que le savoir expérientiel des participantes, parce qu'il comportait un point de vue critique, n'ait malheureusement pas été entendu à ce stade-là de la démarche par l'institution concernée.

En analysant subséquemment cette séquence d'évènements, il nous apparaît possible d'imaginer une stratégie complémentaire. Face à ce cul-de-sac, l'équipe de recherche aurait pu se placer en position de médiation sociale et se mettre à l'écoute de la colère des acteurs de l'aide sociale tout en se faisant porte-parole de la réalité des parents, afin de tenter d'ouvrir un dialogue.

Pour leur part, les participants d'Hochelaga considèrent que le monde du travail a peu à leur offrir dans leur situation actuelle et, en ce sens, il vaut mieux pour eux demeurer chez soi à s'occuper des enfants. Qui plus est, l'un des participants voit une contradiction entre le fait de faire la promotion de l'attachement parent-enfant et les politiques de réinsertion sociale. Il témoigne qu'on l'a appelé lorsque son enfant avait six mois afin d'aller travailler. Il se devait alors de confier ce dernier à une garderie cinq jours semaine. Il a répondu que c'est lui qui allait apprendre à parler à son fils. Que c'était important pour développer son lien d'attachement. Il affirme : « *On est bien plus en mesure de s'occuper de nos enfants que les gens qui travaillent. Ça ne prend pas de l'argent pour apprendre des choses aux enfants. On ne les envoie pas dans une garderie d'un bord pis de l'autre, du matin au soir.* ». Soulignons ici la façon dont les parents utilisent le savoir expert pour construire leur critique des pratiques des parents de milieux plus aisés. Ce détournement de savoir témoigne de l'acuité de leur lecture sur le social. Ils savent ce que l'on dit d'eux, ce que l'on attend d'eux, et se servent des mêmes arguments scientifiques pour critiquer la pratique parentale de ceux qui occupent une plus grande place dans la société.

Ancrés de leur conviction sur leur rôle social, les parents de Hochelaga nous donnèrent l'impression d'être plus « habitués » au mode de fonctionnement des agents de l'aide sociale que les parents de St-Michel. Et ceux qui déclarent avoir eu des problèmes ont utilisé la filière « politique » afin

de régler les difficultés rencontrées. Toutefois, si le groupe d'Hochelaga semble se débrouiller avec la bureaucratie institutionnelle, les parents témoignent que le statut d'assisté social demeure stigmatisant dans d'autres situations de la vie quotidienne. C'est tout particulièrement le cas lorsqu'ils s'adressent à d'autres institutions, comme l'école, l'hôpital, la banque, le dentiste, le pharmacien. Ce qui semble commun aux deux groupes, ce sont donc les préjugés, le mépris ressenti et l'humiliation d'être des assistés sociaux.

Une rencontre des savoirs?

Un espace propice à la réflexivité

Notre démarche de recherche/intervention a d'abord permis l'émergence d'un croisement des savoirs expérientiels entre les membres du groupe. L'accès à certains de ces savoirs aurait été impossible sans ce contexte particulier. La durée de la démarche a facilité le croisement et même la confrontation des savoirs expérientiels individuels qui, au fil des rencontres, évoluent en un savoir plus partagé, plus collectif, distinct des positions initiales, ce qui est un avantage reconnu de l'intervention sociale dans un groupe restreint (Turcotte & Lindsay, 2008). Dans le groupe d'Hochelaga par exemple, les participants hommes et femmes ont modifié leur point de vue quant à la capacité parentale de l'autre sexe. Or cette remise en question mutuelle s'est produite vers la fin de la démarche :

Les mères ont réellement reconnu la discrimination dont les pères sont victimes et les injustices que cela entraîne (...), « *c'est beaucoup plus facile au niveau de la loi de prouver qu'un père est mauvais comparativement à une mère. Une mère doit abandonner ses enfants pour qu'un juge accorde la garde aux pères* ». Le groupe s'est rendu compte, qu'ils soient pères ou mères, ils voulaient tous le bien de leurs enfants, et que si les femmes avaient des choses négatives à dire sur le père de leur enfant, les hommes en avaient autant à dire sur la mère de leur enfant. Cette rencontre nous a marqués surtout par le fait que, à partir de leurs différences, ils se sont construit une pensée commune et que la cohésion était forte. Les témoignages des uns et des autres dans les rencontres précédentes, en rapport avec leur vécu de pères et de mères monoparentaux, appelaient au respect mutuel et favorisaient l'ouverture et l'appropriation de la perspective de l'autre (Laurin et al. 2008, p.17).

Pour en arriver là, il a fallu que s'installe un état de confiance, un contexte de partage et de solidarité, au dire même des participants, ainsi que du temps. On peut parler d'une démarche de réflexivité collective qui ébranla les

prémises propres à chaque partie en présence, ce que Baron appelle en citant Heron et Reason, la « subjectivité critique » (2007, p. 139).

La rencontre des savoirs a également porté sur le croisement de leurs savoirs parentaux avec les savoirs des experts sur les parents dits à risque. Nous venons de souligner que le savoir expert est parfois récupéré adroitement par les parents afin de construire leur critique de certaines pratiques éducatives. Ce savoir expert est souvent transmis par les intervenantes que les familles rencontrent. Il leur a été également présenté formellement dans certaines rencontres de notre processus de recherche, afin d'avoir le point de vue des parents sur ce que les experts disent à leur sujet.

Or, même si au départ, entre autres dans le groupe d'Hochelaga, les parents rejetaient assez radicalement l'intervention qui leur était présentée, ils sont arrivés au fil des interactions à nommer des besoins d'aide au plan social et personnel. Ces parents sont disposés à recevoir de l'aide, mais à condition que l'on respecte ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Ils veulent être informés, documentés, pouvoir se positionner et apprendre ainsi de nouvelles choses. Par exemple, à St-Michel, les participantes demandent « qu'on les informe, qu'on leur fournisse les outils ou la documentation nécessaire pour trouver des solutions à certaines situations » (Laurin et al. 2008, p.25).

En fait, en étant présents avec les parents dans une telle démarche de recherche, on saisit bien que ces parents savent qu'ils ont et auront parfois des difficultés avec leurs enfants, et que certaines de ces difficultés peuvent nuire à leur progéniture. Sans que cela soit toujours la solution idéale, le savoir des parents en milieu de pauvreté est souvent porteur de mille et un gestes de débrouillardise pour faire face aux aléas de la vie. Quelques-uns ont même mis en place des dispositifs maison pour suppléer à certaines situations où ils se jugent moins aptes à bien s'occuper de leurs enfants, comme dans l'exemple d'une mère qui vit des épisodes dépressifs à répétition.

Il semble que notre recherche participative a créé dans chaque groupe un espace de dialogue et de réflexion, traversé par de nouvelles informations et interactions, qui a déstabilisé les positionnements et les convictions de plusieurs des participants. Cela les a amenés à mieux se définir face au modèle dominant. Le groupe a donc été un lieu où il a été possible de travailler, de manière itérative, à un croisement entre leur savoir commun, nommé et construit au fil de la démarche, et les savoirs scientifiques et de pratiques professionnelles (Gaventa & Cornwall, 2007). En ce sens, notre perspective de recherche qualitative a atteint l'objectif de permettre à ces parents de mieux se définir et saisir ce qui les lie à la société.

Savoir sans pouvoir agir

Si les démarches ont permis des avancées en ce qui a trait à la rencontre des savoirs et des expériences à l'intérieur des groupes, il en va différemment lorsque l'on se tourne vers l'extérieur. Nous avons transmis la parole des parents dans divers contextes, pendant et après les démarches de groupe. Idéalement, nous aurions préféré que ce soit les parents eux-mêmes qui portent leur parole, mais comme nous l'avons décrit dans l'exemple de l'aide sociale, les parents sont demeurés méfiants face à l'idée d'agir eux-mêmes en tant que porteurs de leur parole et de leurs revendications. Divers canaux de transmission furent utilisés : présentations aux intervenants-terrain des deux quartiers, à l'équipe enfance-famille de la santé publique, dans plusieurs colloques, et par le biais de diverses publications visant des publics très différents. Parfois, lorsque l'on a présenté nos résultats de recherche, nous avons ressenti un malaise dans l'auditoire. Nous dérangions certaines personnes, tant par notre contenu, et notre méthodologie participative et qualitative qui rendaient nos résultats encore plus suspects aux yeux de certains.

Au niveau des retombées, nous avons rapidement perçu que le savoir d'expérience des parents ne pesait guère face aux dispositifs déjà en place, qui reposent sur des données se rapportant à des groupes à risque plutôt qu'à des groupes de parents ancrés dans un environnement et une culture locale uniques. En fait, les décideurs ne souhaitent pas s'engager dans une avenue qui approfondirait une piste collective et partenariale de prise en compte de la réalité locale des groupes de parents, de leurs perceptions des relations plus constructives avec les intervenants, et des besoins collectifs identifiés par les familles. Dans le cas des SIPPE, des décideurs pensaient que le problème se situait ailleurs, dans le fait que le programme était mal présenté aux familles, et que les familles une fois bien informées changeraient leur point de vue sur le programme. De leur côté, ceux qui œuvrent quotidiennement afin de défendre les droits des familles, espéraient que la recherche ait plus d'impact auprès des institutions concernées, entre autres parce qu'il y avait des chercheurs de la santé publique en son sein.

Dans ce contexte, nous sommes en mesure de mieux cerner les limites de cette recherche participative. Nous n'avons pas atteint notre second objectif initial en regard de la participation sociale. Il y a bien eu un début d'action, en particulier à Saint-Michel, avec l'appui des animatrices, afin de mieux comprendre ce qui se passe à l'aide sociale. Cette action a permis au groupe de se dégager un peu de l'impuissance qu'il ressent face à cette institution, en prenant conscience que les parents ne sont pas que des victimes stigmatisées

(Ion, 2006). Pour le reste, les actions se sont limitées essentiellement à des démarches de groupe, puisqu'il n'y a eu que des amorces d'action dans le milieu, ce qui restreint la perspective de gain réel au plan de l'*empowerment* (Breton, 2002).

Comment expliquer une telle situation? Soulignons premièrement que les parents rejoints ne croyaient guère à la possibilité de faire changer les choses. C'est le discours dominant du groupe d'Hochelaga, un discours qui rejoint le groupe de St-Michel quand est venu le temps d'aller plus loin face à la sécurité du revenu. En cela, ils ne diffèrent guère de ce que l'on observe ailleurs dans le monde chez d'autres parents vivant en milieu de pauvreté (Baker Collins, 2005, p. 27). À la fin de la démarche, ils n'ont pas plus manifesté d'intérêts et de disponibilités pour s'impliquer un peu plus dans leur quartier. Mais ne concluons pas trop vite. Il se peut que nous n'ayons pas créé un cadre cohérent avec leur réalité culturelle, c'est-à-dire un contexte d'action qui les aurait rendus plus enclins à un type de participation dans leur milieu dans lequel ils se sentiraient reconnus et compétents.

Deuxièmement, nous n'avons pas été en mesure d'avoir un impact important auprès de la communauté. Pourtant, nous avons au départ mis en place avec les comités locaux des dispositifs à cette fin. Toutefois, les agendas locaux, les priorités et les mandats de chacun, et nos propres limites en termes de temps pour mobiliser la communauté locale jouèrent en défaveur de cette passation des démarches vers les communautés respectives. Enfin, troisièmement, stimuler la participation sociale et l'action citoyenne exige beaucoup de temps et d'énergie, qui ont fait défaut à notre démarche. Dix semaines, c'est loin d'être suffisant, et le danger dès lors, c'est de créer des attentes, voire des illusions, auprès de parents qui se sont sentis pour une rare fois, de leurs propres dires, écoutés pour ce qu'ils sont.

Notre méthodologie comporte également ses limites : deux démarches de groupes nous autorisent à transmettre la parole de ces parents de façon assez riche pour qu'elle puisse inspirer l'intervention, sachant que de telles données ne peuvent être généralisables. Par contre, la complexité du processus de groupe que nous avons voulu entreprendre requiert le mûrissement d'une expérience de recherche et d'intervention qui reste à consolider. De même que l'implication de ressources dans le milieu qui sont garantes de la poursuite du cheminement, une fois que l'équipe de recherche s'est retirée.

Conclusion

Compte tenu du fait que notre étude n'a pas permis d'accéder à l'émancipation recherchée pour ces parents pauvres, il nous semble important pour conclure de placer le politique au cœur des enjeux. En interrogeant ceux et celles qui

doivent composer quotidiennement avec des conditions d'existence difficiles, en leur donnant pour un temps du moins la parole, c'est toute la question de la prise de décisions dans nos sociétés, donc du sens de la démocratie, qui fait surface. Les parents d'Hochelaga l'ont bien compris quand ils nous disent, avec leur propre analyse politique, que ces programmes ce sont les maux et les mots des riches « *qu'ils veulent rendre tout le monde pareil* ». Nous avons pris conscience que, derrière de supposés consensus autour de ces dispositifs, se camouflent des rapports sociaux qui émergent dès que l'on interroge la posture de certains acteurs. Comme le dit McAll, « la pauvreté n'est pas une condition en soi, mais un ensemble de rapports qui sous-tendent l'appauvrissement des gens et les maintiennent dans cette condition » (2008, p.117).

En ce sens, les limites de tels dispositifs sont de plusieurs ordres : difficultés à prendre en compte les différences de classe et de culture; sentiment chez les parents que leur point de vue n'est guère pris en considération; peu d'espace pour expérimenter de nouvelles formes de parentalité (Chevalérias, 2007). Il est donc souvent difficile, voire impossible, pour des personnes pauvres et désaffiliées d'avoir accès à des espaces de participation ouverts qui ont le potentiel d'influencer le pouvoir, lequel est souvent non perçu ou inaccessible à leurs yeux (Bennett & Roberts, 2004).

Une démarche de recherche comme la nôtre peut rendre ces lieux de décision plus visibles, permettant de questionner l'exercice du pouvoir sur la place publique. Car trop souvent quand les chercheurs parlent de parents comme ceux que nous avons rencontrés, ils vont rarement les voir. Une telle démarche permet donc, malgré ses limites, à ces parents comme à d'autres oubliés de « nos démocraties », de cesser « d'être purs objets de discours (...) pour devenir des acteurs élaborant eux-mêmes des discours et des savoirs sur la norme sociale » (Benasayag & Del Rey, 2007, p. 202).

Bien que notre étude ne soit pas arrivée à ses fins au plan des retombées, du moins pas directement, en termes entre autres d'une plus grande implication citoyenne découlant des démarches de groupe, elle a ouvert des avenues. Pensons entre autres au fait qu'en échangeant avec d'autres dans un cadre où ils partagent le pouvoir avec l'animation, ces parents ont pris conscience qu'ils ont une voix face aux visées des politiques et des programmes en place, et qu'ils sont en mesure d'explorer des solutions qui répondent à leurs besoins (Baker Collins, 2005, p. 26).

Puis, au fil du temps, nous avons mieux pris la mesure de certains impacts plus constructifs de notre étude. Dans les mois, voire même l'année qui a suivi la démarche, nous avons été en contact avec les participants pour leur transmettre des publications que nous avons faites, ou alors pour les inviter à

des événements où les résultats étaient présentés et discutés. Lors de ces échanges, nous avons pu constater à quel point cette expérience de groupe avait été marquante pour eux. Plusieurs, à leur façon, sont restés actifs comme citoyens dans le quartier, par le biais d'organismes communautaires ou comme participants dans d'autres projets de recherche où leur savoir expérientiel était recherché.

Nous avons également rencontré des intervenants de divers milieux, concernés ou non directement par les SIPPE, qui ont été beaucoup plus réceptifs à nos résultats. Nous avons ainsi compris que dans ce genre de recherche le chercheur est dans une position qui l'amène à devoir prendre parti. C'est peut-être le prix à payer pour permettre à la parole de s'exprimer, et de nous permettre comme société de faire un pas vers des politiques et des programmes plus justes et équitables. Il reste à espérer que des passerelles plus nombreuses pourront être lancées vers la communauté, afin que l'intervention quitte sa logique clientéliste et individualiste, et soit retravaillée dans une perspective citoyenne et territoriale. C'est en allant dans cette direction que le savoir de ces parents peut atteindre des canaux plus politiques.

Notes

¹ Il s'agit d'un programme national de santé publique déployée dans tous les territoires de CSSS du Québec

² Nous étions une équipe de six chercheurs, trois chercheurs institutionnels travaillant pour la Santé publique, et trois chercheurs universitaires. Nos intérêts envers cette démarche différaient selon nos expériences et nos affiliations respectives, mais on peut dire que ce qui nous réunissait, c'était que nous partagions des préoccupations communes à l'égard de la pauvreté et l'exclusion sociale et que nous étions intéressés à mener des projets de recherche qui favorisent une plus grande participation des personnes et des communautés qui sont concernées par les questions sur lesquelles on travaille en tant que chercheurs.

Références

- Ampleman, G., Doré, G., Larose, L., Leboeuf, L., & D. Ventelou (1983). *Pratiques de conscientisation : Expériences d'éducation populaire au Québec*. Montréal : Nouvelle Optique.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(6), 5-31.

- Anadón, M., & Couture, C. (2007). La Recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative* (pp. 3-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative* (pp. 11-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baker Collins, S. (2005). An understanding of poverty from those who are poor. *Action Research*, 3(1), 9-31.
- Baron, C. (2007). Quand la recherche participative interroge la formation. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative* (pp. 125-157). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, F., & Roberts, M. (2004). *From input to influence. Participatory approaches to research an inquiry into poverty*. York : Joseph Rowntree Foundation.
- Benasayag, M., & Del Rey, A. (2007). *Éloge du conflit*. Paris : La Découverte.
- Breton, M. (2002). Empowerment practice in Canada and the United States : Restoring policy issues at the center of social work. *The Social Policy Journal*, 1(1), 19-34.
- Champagne, M. (2007). La pratique de recherche-action. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome IV* (pp. 463-490). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charmillot, M., & C. Dayer (2006). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 3, 126-139.
- Chevalerias, M.-P. (2007). Le discours organisateur de la périnatalité dans la France d'aujourd'hui. *Epistemo-somática*, 4(1), 32-40.
- Colin, C., Ouellet, F., Boyer, G., & Martin, C. (1992). *Extrême pauvreté, maternité et santé*. Montréal : Éditions St-Martin.
- De Gaulejac, V. (2007). La construction du sujet au croisement des approches sociologiques et psychanalytiques. Dans L. Mercier, & J. Rhéaume (Éds.), *Récits de vie et sociologie clinique* (pp. 39-59). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Donzelot, J., & Mével, C. (2002). La démocratisation du social. *Lien social et politiques*, 48, 81-94.

- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2007). Power and knowledge. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice* (2^e éd.) (pp. 71-82). London : Sage.
- Groupe de recherche Quart Monde-Université (1999). *Le croisement des savoirs : quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*. Paris : Éditions de l'Atelier & Quart Monde.
- Hall, B. (1981). Participatory research, popular knowledge and power : a personal reflection. *Convergence*, 14(3), 6-19.
- Ion, J. (2006). La dignité, nouvel enjeu de mobilisation. *Sciences Humaines*, 172, 41-43.
- Khanlou, N., & Peter, E. (2005). Participatory action research : considerations for ethical review. *Social Science and Medecin*, 60, 2333-2340.
- Laurin, I., René, J.-F., Dallaire, N., & Ouellet, F. (2007). Mères et pères en contexte de vulnérabilité. Une démarche de recherche participative visant à favoriser une prise de parole en tant que parents et citoyens. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome IV* (pp. 491-520). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, I., René, J.-F., Dallaire, N., Ouellet, F., Devault, A., & Turcotte, G. (2008, Mai). *Qu'en pensons-nous? Des groupes de parents s'expriment*. Montréal : Direction de santé publique de Montréal.
- Legros, J., & Drolet, N. (2001). L'écho d'un silence. *Le monde alphabétique*, 13, 8-13. Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?Record=19145682280919638640&idlist=2>
- McAll, C. (2008). Trajectoire de vie, rapports sociaux et production de la pauvreté. Dans V. Châtel, & S. Roy (Éds), *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social* (pp. 93-123). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon : Chroniques sociales.
- Poirier, J. (2005). *Des familles qui agissent ensemble pour ensoleiller l'avenir de leurs enfants : l'exemple des actions collectives sur le terrain des relations entre les familles et le monde de l'écrit*. Longueuil : Fédération québécoise des organismes communautaires Famille, <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?Record=19142388280919605600&idlist=1>
- Reason, P. (1994). Three approaches to participatory action research for community health promotion. *Public Health nursing*, 12(4), 256-261.

Titterton, M., & Smart, H. (2006). Can participatory research be a route to empowerment? A case study of a disadvantaged Scottish community. *Community Development Journal*, 43(1), 52-64.

Turcotte, D., & Lindsay, J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes*. Montréal : Gaëtan Morin.

Jean-François René est professeur à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Docteur en sociologie, diplômé en travail social, il se préoccupe depuis plusieurs années des questions touchant à la pauvreté et à l'exclusion des jeunes et des familles. Ses travaux récents portent sur les pratiques et les méthodologies de recherches qui facilitent l'affiliation et la participation citoyenne.

Isabelle Laurin est docteure en psychologie, diplômée de l'Université de Montréal. Elle est chercheuse à la Direction de santé publique de Montréal. Ses recherches portent principalement sur les familles et l'organisation des services en contexte de pauvreté. Elle privilégie la recherche-action qui favorise un réel dialogue entre les chercheurs, les intervenants et les familles.

Nicole Dallaire est professeure au Département de service social de l'Université de Sherbrooke. Docteure en sciences humaines appliquées, elle est aussi diplômée en travail social. Ses champs d'intérêts sont le développement des communautés, les pratiques promotionnelles et préventives, l'intervention de groupe et les innovations pédagogiques.

**Une recherche-action en milieu autochtone :
de l'implantation d'une école
à l'implication parentale
dans le sain développement des enfants**

Marguerite Loiseau, Ph.D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Suzanne Dugré, Ph.D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Stéphane Grenier, Doctorant

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Micheline Potvin, Ph.D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Marie-Pierre Bousquet, Ph.D.

Université de Montréal

Anne-Laure Bourdaleix-Manin, Ph.D.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé

En 2006, une étroite association de chercheurs universitaires avec les membres d'une communauté algonquine a permis l'élaboration d'un projet de recherche-action participative sur plusieurs années et sa mise en branle. Le but était de faire émerger les besoins des parents d'enfants scolarisés pour la toute première fois de leur histoire dans leur communauté d'origine et de tenter d'y répondre pour le mieux-être des familles et de la population. Cette recherche se caractérise par la formation d'assistantes de recherche algonquines et la mise sur pied d'un comité de suivi de la recherche. Ce dernier, composé autant de membres chercheurs que de porte-parole de la communauté, autochtones et non-autochtones, est voué à prendre des décisions quant aux chemins à privilégier dans la perspective de proposer un programme permettant de répondre aux principaux besoins identifiés des parents et auxquels les services déjà en place ne répondent pas. Cette recherche se poursuivra jusqu'en 2010. Cet article rend compte de la phase 1 de la recherche de septembre 2006 à octobre 2007.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE, COMMUNAUTÉ ALGONQUINE, IMPLANTATION D'UNE ÉCOLE, BESOINS PARENTAUX, BIEN-ÊTRE DES ENFANTS

Introduction

Une communauté algonquine de l'Abitibi connaît depuis septembre 2005, et ce, pour la première fois dans son histoire, l'implantation d'une école primaire sur son territoire. Le statut particulier de cette communauté, volontairement non constituée en réserve, a engendré une situation entre pérennité des traditions et conditions de vie ne correspondant pas aux critères de nos sociétés occidentales contemporaines en termes de confort et d'hygiène. Elle est pour tout cela une population négligée.

La présence de l'école primaire a suscité certains questionnements de la part des membres de cette communauté notamment quant à l'ajustement de certaines habiletés parentales reliées à l'impact du scolaire dans le quotidien. En effet, les enfants étaient auparavant scolarisés dès la maternelle en dehors de la communauté et vivaient dans des foyers scolaires à Val-d'Or, étant donnée la distance séparant la communauté de la ville.

Un partenariat a été instauré par la communauté avec une équipe de chercheurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Cette recherche portant sur *le retour des jeunes enfants dans une communauté algonquine de l'Abitibi : une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants* a officiellement débuté en septembre 2006.

Le présent article porte sur la première phase de cette recherche, de septembre 2006 à octobre 2007, et fait état du contexte de vie et des fondements à l'origine de cette recherche de type qualitatif. Il expose les éléments caractéristiques de celle-ci en termes de ressources humaines, de transferts de compétences et de connaissances, et de processus méthodologique. Les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette phase sont résumés et interprétés et le programme d'intervention préconisé y figure. Enfin, les limites et caractéristiques de cette recherche seront présentées en conclusion.

Aux sources d'une recherche-action participative

Le contexte de vie d'une communauté autochtone

Cette communauté algonquine est située au cœur de la réserve faunique de La Vérendrye en Abitibi, à l'embouchure de la rivière des Outaouais et du Grand lac Victoria à 114 kilomètres au sud de Val-d'Or, à environ 25 kilomètres à l'ouest de la route 117. Quoique l'emplacement officiel de cette communauté soit situé sur les bords du Grand lac Victoria, la majorité de ses membres vit aujourd'hui aux abords du réservoir Dozois à six kilomètres en forêt à l'ouest de la route 117. Un barrage de l'Hydro Québec traverse le village, mais celui-ci demeure privé d'électricité, d'eau courante, de système d'aqueduc et d'égouts et de toute autre infrastructure moderne (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas, Dugré, LeBlanc & Connelly, 2006). Une génératrice alimente en électricité les quelques édifices centraux, dont la salle communautaire, la bâtisse du Conseil de bande, le Centre de santé, le petit édifice abritant l'école primaire, la garderie et le dépanneur/casse-croûte. Certaines habitations sont également équipées de petites génératrices privées. Un bâtiment de type maison mobile situé au centre du village contient quatre douches et toilettes communes, ainsi que quelques installations de laveuses et sècheuses.

Il s'agit d'une communauté semi-nomade qui n'a pas le statut de réserve au sens de la Loi sur les Indiens. On s'y réfère en tant qu'établissement, ses membres étant considérés comme des squatters sur leur propre territoire ancestral (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006). Depuis les années 1950, cette communauté conserve l'espoir de vivre un jour une amélioration de sa situation et multiplie les démarches en vue de la construction d'un vrai village : le projet du village Wanaki (vivre en paix) (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005). Des plans architecturaux de ce futur village, incluant une école primaire, ont été élaborés en 2003 et le Conseil des Anicinapek de la communauté est présentement en négociations

avec les gouvernements fédéral et provincial (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006).

La population, l'une des plus pauvres de l'est du Canada (Thomas et al, 2006), dépassait en 2006 les 400 habitants dont environ la moitié se situe dans la tranche d'âge de 0 à 17 ans (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2006). Il s'agit donc d'une communauté très jeune et en croissance rapide. Le taux d'emploi dans la communauté est d'environ 25 %. Quant au niveau de scolarité, 65 % de la population n'ont pas atteint la 9^e année et seulement 12 % ont obtenu un diplôme d'études secondaires (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005; Thomas et al, 2006).

Contexte éducatif et problématique émergente

Avant 1955, les enfants étaient éduqués par leurs parents, en forêt. À la saison estivale, des Pères Oblats venaient pour évangéliser et enseigner les rudiments de l'écriture et de la lecture. À l'ouverture du pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery, en 1955, situé à environ 200 kilomètres au nord de la communauté, et jusqu'à sa fermeture en 1973, les enfants ont été enlevés à leur communauté pour être instruits et « civilisés » dans ce pensionnat. Par la suite, les enfants ont été dispersés jusqu'en 1989 sur le territoire abitibien pour recevoir leur scolarisation. Depuis, les enfants fréquentent l'école à Val-d'Or où ils vivent en semaine dans des foyers scolaires non autochtones. En septembre 2005, la communauté implante chez elle progressivement une école primaire, en commençant par la maternelle puis, en 2006, la première année suivie de la deuxième année en septembre 2007 et de la troisième année en septembre 2008.

L'implantation de cette première école pose des dilemmes¹ aux parents d'enfants d'âge du primaire qui ont été privés d'un modèle parental en lien avec une institution scolaire. Ils ont été empêchés, depuis plusieurs générations, de jouer leur rôle de parents à temps plein.

Naissance d'une recherche-action participative

S'installer dans une communauté pour participer avec celle-ci à l'évaluation et à l'identification des besoins prioritaires dans le cadre du rapatriement progressif des enfants dans une école ne se fait pas sans provoquer des remises en question tant chez les membres de la communauté que chez l'équipe de recherche. En effet, que signifie l'école pour la communauté? Quels sont les besoins des parents face au retour des enfants dans leurs familles à temps complet? Comment repenser une école en respectant les valeurs et la culture de la communauté? Comment opérer la transition? Comment faire en sorte que les orientations des chercheurs ne prennent pas le pas sur les besoins des parents? Comment former des assistantes de recherche algonquines qui ne possèdent pas

les acquis minimaux attendus sans les façonner à penser comme les chercheurs tout en leur permettant d'acquérir les habiletés de recherche qui rendront leur travail crédible? Autant de questions qui ont demandé sans cesse des ajustements au cours de cette première année du projet.

La recherche visait à déterminer, à partir des différents groupes en présence dans la communauté (jeunes, parents, membres des familles élargies, intervenants en santé communautaire, intervenants scolaires et autorités politiques) les besoins prioritaires perçus pour permettre l'engagement de la communauté envers le bien-être et le sain développement de ses enfants. Il s'agit ici, comme le mentionnent Vatz Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit et Duchesne (2005), d'une population où l'accent est souvent mis sur l'échec scolaire, le décrochage et l'absence de collaboration. La présente étude part de l'hypothèse que les habiletés parentales traditionnelles des Anicinapek de cette communauté ne sont pas perdues, mais ont plutôt été laissées « au bord du sentier » à cause de leur scolarisation forcée en milieu non autochtone. Les parents sont prêts à retrouver ces habiletés, à les rendre opérationnelles et à en apprendre de nouvelles liées à l'implantation progressive d'une école primaire. Elle fait également l'hypothèse qu'en formant des intervenantes algonquines à l'identification et à la compréhension des besoins des parents et des familles, la consolidation des habiletés parentales sera favorisée.

Afin de procéder à l'identification des besoins et de préparer la mise en œuvre d'un programme d'intervention, une méthodologie de recherche-action participative a été choisie. Cette recherche s'inscrit dans la tradition de Paolo Freire (2000) en s'articulant autour de la triade recherche, éducation et action politique, et « implique une compréhension du rôle de la connaissance dans le pouvoir et le contrôle. Elle permet d'aborder des problèmes sociaux qui, de par leur nature, exigent des solutions collectives » (Dallaire, 2002, pp. 4-5).

La recherche-action participative envisage le sujet (la personne ou la communauté) dans son contexte, et elle tente de comprendre la signification et les implications du problème de recherche et de sa solution pour la communauté. Elle considère la personne ou la communauté comme un partenaire et elle respecte ce partenaire inconditionnellement. Ensemble, les professionnels et la communauté cherchent un terrain d'entente dans la définition du problème, dans le processus ou l'investigation et dans l'anticipation de l'action qui en découlera. La recherche-action participative se préoccupe de prévention et de promotion de la santé. La relation entre les professionnels et les partenaires est fondamentale et essentielle à la réussite du projet. Les deux parties doivent faire preuve en tout temps

de réalisme dans leurs attentes selon le contexte, les ressources à leur disposition et les contraintes temporelles. (Cave & Ramsden, 2002, web)

Cette philosophie de recherche est adaptée à notre champ d'études, à la population visée, à notre problématique et à nos objectifs, puisque nous travaillons dans une petite communauté algonquine. Nous y collaborons avec des intervenants en place, en y transférant des connaissances et un savoir-faire en recherche. Nous amalgamons recherche et intervention sociale afin d'améliorer la santé globale de la communauté par les acteurs eux-mêmes. Selon Greenwood et Shawana (2000, p. 53), ce type de recherche est le seul « acceptable auprès des autochtones, car ceux-ci ne sont pas enclins à participer à moins que la communauté en tire un certain bénéfice » (traduction libre).

Les ressources humaines

Outre le personnel de recherche non autochtone et celui issu de la communauté, l'une des particularités de cette recherche repose sur la constitution d'un comité de suivi qui est fondamental au processus de cette recherche-action participative, car il est le lieu de la rétroaction, il est le lieu de partage des savoirs, des données, des questionnements, d'équilibre des pouvoirs et des forces en présence. Il correspond à la volonté de travailler avec la communauté elle-même.

La dernière question, et non la moindre est celle du pouvoir et de la perception de la différence de pouvoir qui existe entre les professionnels de la recherche et la communauté. Cette question doit être réglée ouvertement et honnêtement dès le début. Les chercheurs (perçus comme ayant le pouvoir) doivent parfois travailler avec diligence pour assurer qu'il existe et que soit perçu un véritable équilibre du pouvoir dans le partenariat. La RAP est une expérience d'apprentissage à la fois pour les participants et pour les chercheurs et, à ce titre, elle devrait aboutir à une action conjointe pour améliorer la santé de la communauté. (Cave & Ramsden, 2002, web)

Ce comité est composé de seize membres dont neuf ont été nommés par le Conseil des Anicinapek de la communauté, deux d'entre eux étant membres de ce Conseil. Les autres personnes nommées par le Conseil pour siéger à ce comité sont : le directeur de la santé de la communauté, deux praticiennes-chercheuses anicinapek, une adjointe éducatrice anicinapek à l'école, une administratrice de la communauté et deux intervenants non autochtones de la communauté (le directeur de l'éducation et l'animateur communautaire). Sept autres membres font partie de l'équipe des chercheurs : les cinq chercheurs, un collaborateur, et la coordonnatrice terrain.

La mission du comité de suivi se définit en trois points : 1) défendre et promouvoir les intérêts de la communauté tout au long de la recherche ; 2) assurer la représentation de la communauté et le suivi lors des différentes étapes de la recherche ; 3) sensibiliser la communauté à cette recherche. Son mandat est d'offrir une orientation générale et un soutien à l'équipe de recherche en ciblant les opportunités, les besoins et en établissant les priorités. Le Comité de suivi s'est rencontré six fois dans l'année. Des rencontres extraordinaires de quelques membres en sous-comité ont également été organisées au besoin, par exemple pour la sélection des assistantes de recherche, lors de problèmes ponctuels à résoudre et lors d'une session de remue-méninges suite à l'analyse de l'identification des besoins (résultats de la phase I), visant l'émergence d'idées et de priorités pour les composantes d'un programme à mettre sur pied en phase II. Il avait été établi au début du processus qu'un quorum de neuf personnes favorisant un nombre plus élevé d'autochtones que de non-autochtones serait de mise lors des séances décisionnelles. L'objectif de cette décision était de s'assurer que les membres anicinapek prennent la place qui leur revient lors des rencontres et que leurs voix soient en tout temps entendues et considérées. Dans la réalité, la très grande majorité des membres ont été présents à toutes les rencontres. Le Comité s'est doté, par vote à main levée suite à une proposition faite par un de ses membres anicinapek, d'un animateur de rencontres et la coordonnatrice terrain s'est portée volontaire pour assumer le rôle de secrétaire à la rédaction des rapports de rencontres et la coordination de celles-ci.

Des praticiennes-chercheuses, une coordonnatrice terrain et un local de travail

Les deux assistantes de recherche nommées par le Conseil des Anicinapek de la communauté sont des intervenantes sociales de la communauté. Les assistantes de recherche ont d'abord effectué des lectures pour apprendre et comprendre le processus de recherche qualitative. Puis elles ont été formées au processus de sélection intentionnelle des participants, au développement des grilles d'entrevue, à la cueillette des données auprès des groupes de discussion allant de trois à six personnes ainsi qu'au traitement des données en vue de l'analyse. Elles ont également participé à l'analyse des résultats de la recherche ainsi qu'à une session de remue-méninges visant à dégager des pistes de réponses aux besoins identifiés au cours de la recherche. De plus, elles ont été initiées à la diffusion orale des résultats devant le Comité du suivi de la recherche ainsi qu'à leur communauté. L'équipe de recherche a toutefois dû prendre en considération que le temps consacré à la formation des assistantes désignées par la communauté serait plus long étant donné le niveau initial de

connaissances de celles-ci en ce qui a trait à la maîtrise du français, de l'outil informatique, de ce qu'est une recherche universitaire.

La coordonnatrice terrain de la recherche a formé les assistantes de recherche. Elle a fait le choix de rejeter une conception « bancaire » (Freire, 2000; Parazelli, Hébert, Huot, Bourgon, Gélinas, Laurin, Lévesque, Rhéaume & Gagnon, 2003; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004) de l'enseignement qui conçoit l'enseignement comme le dépôt de savoirs dans des réceptacles passifs et ignorants. Une telle attitude aurait nié la culture et les savoirs algonquins. Une formation de type dialogique a été retenue, faisant ainsi émerger les savoirs des assistantes de recherche algonquines (Freire, 2000; Parazelli et al, 2003; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004). Ainsi, les textes jugés importants à étudier afin qu'elles comprennent bien le processus de recherche ont été discutés entre la coordonnatrice et les assistantes afin d'assurer leur adaptation, leur cohérence et leur pertinence en milieu anicinapek. La coordonnatrice a coordonné et facilité plutôt que dirigé les travaux de cueillette des données, de compilation, le processus d'analyse des résultats et l'organisation de deux rencontres avec la communauté. La première de ces rencontres visait à informer la communauté sur les objectifs et le processus de la recherche; la deuxième avait pour but la communication des résultats de la recherche. La coordonnatrice a fonctionné en collégialité avec l'équipe des chercheurs et a laissé une place de premier plan aux assistantes de recherche pour qu'elles fassent leurs premières armes pour expliquer le processus de recherche à leur communauté et en divulguer les résultats.

Les locaux de travail, mis à la disposition de l'équipe par le Conseil des Anicinapek, sont installés dans la communauté. Les chercheurs se sont déplacés au besoin et les rencontres du Comité du suivi de la recherche ont habituellement été tenues dans la communauté.

Méthode

Pour l'ensemble de ce projet de recherche, plutôt que de parler de méthodologie dans le sens traditionnel du terme, nous l'avons abordé sous la forme d'un processus en différentes phases soumises à l'orientation et à la supervision du Comité du suivi de la recherche. La première phase de la recherche visait l'identification des besoins en préparation au développement et à la mise en place d'un programme d'intervention en phase II. Cette recherche-action participative est de type qualitatif.

Selon Flynn et coll. (1994), la méthode de la recherche-action consiste à intégrer recherche, participation de la communauté et action politique. Dans un tel cadre, la cible ultime de l'activité de recherche est l'amélioration de la qualité de vie de la communauté. Les membres

de la communauté sont invités à participer à toutes les étapes de la recherche, c'est-à-dire à identifier le besoin, l'objet de la recherche, les modes de collecte des données et à décider de l'utilisation des résultats. La méthode de la recherche-action participative nécessite plus précisément, pour sa part, une participation de groupes de personnes marginalisées ou opprimées à toutes les étapes de réalisation (Israël et coll., 1994; Reason, 1995). Son but est de produire un savoir et des actions utiles aux populations défavorisées (Reason, 1994). (Dallaire, 2002, p. 4)

La cueillette de données du volet travail social

Un bilan des programmes en place dans la communauté

Dans un premier temps, un bilan des programmes d'aide aux parents d'enfants d'âge préscolaire déjà existants dans la communauté a été préparé par les assistantes de recherche. Ce bilan nous informe sur ce qui est déjà en place et ce qui mériterait d'être réactivé afin d'aider les parents à stimuler le développement cognitif de leurs enfants en préparation à leur entrée à l'école. Il permet également de mesurer l'écart entre les besoins et les ressources existantes.

Les groupes de discussion auprès des informateurs-clés (Tableau 1)

Les groupes de discussion ont été privilégiés aux entrevues individuelles afin de commencer une première mise en commun des perceptions sur l'école depuis son implantation en 2005.

Le recrutement des informateurs-clés répartis selon leur secteur d'activité professionnelle a été établi en fonction des critères de sélection suivants : 1) être intervenants dans les domaines suivants : santé, éducation, services sociaux, administration et politique; 2) avoir une bonne connaissance de la communauté; 3) avoir un intérêt pour l'implantation de l'école; 4) être ou avoir été activement impliqué dans la communauté et dans le développement et le bien-être des enfants; 5) avoir une bonne connaissance du milieu scolaire; 6) avoir une bonne connaissance des aspects politiques de l'éducation; 7) avoir une bonne connaissance de la situation des enfants de la communauté.

Au total, huit groupes de discussion ont été réalisés : professionnels de l'éducation (trois groupes distincts), professionnels de la santé (trois groupes distincts), responsables politiques de la communauté (deux groupes distincts). 26 personnes ont ainsi été interviewées : 15 vivant dans la communauté et 11 y travaillant, mais provenant de l'extérieur de la communauté.

Tableau 1
Déroulement des groupes de discussion : informateurs clés

- Les groupes pouvaient être composés de deux à cinq personnes.
 - Cinq entrevues ont été menées par la coordonnatrice de recherche assistée des deux assistantes de recherche et trois entrevues ont été réalisées par les assistantes directement.
 - La durée des entrevues s'est échelonnée de 1 heure et 30 minutes à 2 heures et 15 minutes.
 - Deux entrevues ont eu lieu au bureau de la communauté à Val-d'Or et six entrevues au Centre de santé de la communauté.
 - Les participants prenaient connaissance du formulaire de consentement libre et éclairé et du contenu de la grille de lecture durant les premières minutes de la rencontre. Ils avaient alors le loisir de questionner l'équipe sur la recherche et ses implications.
 - Chaque entrevue a été enregistrée puis transcrite à l'ordinateur par les assistantes de recherche et analysée grâce au logiciel « Voici Editing ». Les entrevues n'ont pas été transcrites en verbatim, mais écoutées et transcrites à travers la grille de lecture. À chaque idée relevée correspond une identification chiffrée qui renvoie précisément à l'enregistrement sonore. Néanmoins, les idées relevées demeurent très proches de la formulation initiale des participants.
 - Chaque grille de lecture une fois complétée et révisée a été soumise à chacun des participants selon le groupe auquel il était rattaché. Des corrections, modifications ont pu alors être ajoutées dans le but de préciser au maximum les données recueillies.
-

Dans l'ensemble nous pourrions conclure que cette première étape de cueillette de données s'est passée sans grande difficulté, mises à part les difficultés calendaires et d'horaires. Les entrevues ont toutes été enregistrées sur bandes sonores aux fins de transcription à l'ordinateur. Cette étape a été extrêmement enrichissante tant sur le plan de l'acquisition des connaissances techniques liées à la recherche que des connaissances sur la problématique en question.

Les groupes de discussion auprès des parents et membres des familles (Tableau 2)

Selon leurs connaissances des sensibilités et réalités de leur milieu, les assistantes de recherche ont proposé de constituer plusieurs groupes distincts de

parents et grands-parents tenant compte des réalités et des besoins possiblement différents entre les familles nucléaires biparentales, les familles monoparentales et les familles recomposées. Les groupes de discussion ont de plus été jugés plus pertinents que des entrevues individuelles qui risquaient de mettre mal à l'aise les individus. La coordonnatrice et les chercheuses ont approuvé les propositions des assistantes de recherche. Celles-ci ont, par la suite, invité les répondants et les répondantes sélectionnés à participer à une entrevue dans l'un de ces groupes. Au total, 26 parents et grands-parents ainsi que parents agissant également en tant que famille d'accueil, ont été rencontrés. Chaque rencontre a été animée par une des chercheuses de l'équipe.

Le groupe de discussion mené auprès des adolescents

Le Comité du suivi de la recherche a proposé qu'un groupe de discussion auprès d'adolescents ayant toujours fréquenté l'école à Val-d'Or soit ajouté au protocole de recherche original, ceux-ci pouvant apporter un éclairage fort pertinent sur les besoins qu'ils et elles perçoivent pour les enfants qui resteront dans la communauté pour y fréquenter l'école primaire. Une invitation à participer a été lancée à tous les adolescents de la communauté âgés de 14 à 17 ans. Sept d'entre eux se sont présentés.

Le traitement et l'analyse des données

Dans le cas des entrevues de groupe menées auprès des informateurs-clés, les données ont été situées immédiatement dans des grilles de lecture sous forme synthétique, mais illustrées de citations littérales retranscrites afin de valider chaque donnée insérée dans les grilles de lecture. Ces grilles ont été constituées en quatre colonnes : les thèmes, les sous-thèmes, la synthèse des verbatim et l'identification du minutage sur les bandes sonores afin de pouvoir retourner aux paroles exactes au besoin pendant l'analyse. Les thèmes traités sont : *Signification d'une école primaire dans la communauté; Les ressources existantes; Les ressources à développer; Un programme d'intervention et de soutien pour renforcer les habiletés parentales existantes et développer celles liées spécifiquement aux rôles de parent d'enfant(s) du primaire.*

Dans les cas des entrevues de groupe menées auprès des parents et grands-parents, et celles auprès des adolescents, chaque entrevue a été transcrite sous forme de verbatim. Chaque verbatim a ensuite été analysé grâce à une série de codes de lecture pour compléter les grilles de lecture.

La coordonnatrice de recherche présentait au Comité du suivi de la recherche un rapport à chaque étape du processus de collecte et de traitement des données, faisant état des tendances obtenues pour chaque type de répondants. Le comité de suivi pouvait alors réagir et indiquer à l'équipe de recherche des pistes d'analyse concernant certaines tendances.

Tableau 2
Déroutement des groupes de discussion : parents et familles

- Les assistantes de recherche ont préparé une feuille d'invitation personnalisée auprès des parents ciblés qui leur a été remise au minimum deux jours avant la date prévue du groupe de discussion et au maximum une semaine. Il a fallu également qu'elles procèdent à un rappel le jour même pour chaque groupe de discussion afin de s'assurer de la présence d'un minimum d'entre eux.
 - La coordonnatrice a rédigé des « billets de motivation » pour les parents qui le demandaient, afin de justifier leur absence auprès de leur employeur le cas échéant.
 - Une collation était offerte lors de chacun des groupes de discussion, geste apprécié par les participants.
 - Aucune réticence n'a été constatée quant au fait de participer à la recherche et l'animatrice a su mettre à l'aise les parents afin d'obtenir de belles discussions sur la question de l'implantation de l'école primaire.
 - Chaque groupe de discussion débutait par la présentation de l'animatrice, puis celle des assistantes de recherche qui expliquaient leur rôle et l'importance de la signature du formulaire de consentement libre et éclairé et, enfin, par quelques mots de la coordonnatrice sur les objectifs de la recherche.
-

Suite à ce traitement des données, une identification précise des besoins a permis de les catégoriser et de les répartir selon les types de participants sous forme de tableau comparatif. Il devenait ainsi plus aisé de les visualiser, de comparer les réponses des différentes catégories de répondants et, surtout, de noter leur éventuelle récurrence selon les types de participants.

Interprétation des résultats

D'entrée de jeu, signalons que pour une si petite communauté, cette recherche révèle un niveau de conscience de sa situation et de ses besoins particulièrement élevé. L'écriteau très visible placé au cœur du village affirmant que « Ça prend toute une communauté pour élever un enfant », et les propos tenus par nos répondants, tant Anicinapek que non-autochtones, correspondent largement aux besoins des parents d'enfants d'âge scolaire identifiés par plusieurs auteurs recensés, en particulier Chamberland, (2003),

Conseil supérieur de l'éducation (1989 et 1994), Deslandes et Bertrand (2003), Epstein (2001), Larose, Terrisse, Bourque et Kurtness (2001), Montandon (1996), Pourtois, Desmet et Lahaye (2004), Renaud et Gagné (2001), Rycus et Hughes (2005), Terrisse (2007) et Yahyaoui (2000).

Les résultats obtenus et les propositions d'interprétation du comité de suivi permettent de discuter de ce que signifie l'implantation de l'école primaire dans la communauté selon différents aspects : le rôle de l'école à proprement parler, les avantages ainsi que les enjeux et les défis que posent une telle implantation, les espoirs qu'elle fait naître et les limites qui s'imposent. Les résultats permettent aussi de préciser les besoins des familles et de la communauté en général liés au retour des enfants dans la communauté ainsi que le sens que ceux-ci revêtent dans la conception d'un mieux-vivre.

L'implantation de l'école primaire dans la communauté : perceptions et significations

Le rôle de l'école

Toutes les personnes interviewées ont signifié que l'école joue et aura à jouer un rôle fondamental dans la communauté à trois niveaux en particulier : 1) au niveau affectif, puisqu'elle rapproche les générations, aide à recréer les liens intergénérationnels et fait en sorte que les parents verront leurs enfants grandir au quotidien et auront à s'en occuper sur tous les plans; 2) au niveau social dans le sens où « La vie reviendra dans la communauté », car les enfants seront de nouveau là et la présence d'une école fait partie intégrante d'une communauté. Elle engage toute la communauté dans le bien-être de ses enfants et lui redonne le contrôle sur leur éducation; 3) au niveau culturel, l'école offrant l'opportunité de se réappropriier l'univers scolaire, servant à reprendre la chaîne de transmission de la culture et, ainsi, à renforcer et réaffirmer la fierté et l'identité culturelle des enfants. « C'est fondamental d'avoir une école dans la communauté. Apprendre chez soi, dans sa langue et avec les particularités culturelles » dit un informateur clé.

Outre les quelques éléments importants mentionnés au paragraphe ci-haut, les résultats permettent de constater que les améliorations suivantes sont attendues dans les familles et dans la communauté en général : l'école permettra d'éviter ou amoindrira plusieurs problématiques actuelles telles que l'éloignement des enfants et la rupture du lien avec les parents, les cousins, les amis et la culture de façon plus générale. Elle contribuera à renouer les liens brisés ou inexistantes en rendant aux parents leur responsabilité d'éducateurs de leurs enfants. Les parents deviendront parents à temps plein, devant apprendre à réguler la vie familiale au quotidien en fonction des horaires scolaires et des responsabilités d'élèves à respecter. Les besoins d'apprentissage pour les

parents sont multiples : établir une discipline, une constance et une stabilité au foyer; respecter les heures de lever et de coucher; assurer des repas sains chaque jour; encourager et soutenir son enfant dans ses apprentissages et le féliciter pour ses succès; accompagner son enfant à l'école; l'aider à faire ses devoirs, s'impliquer dans l'école et participer à différentes activités scolaires et parascolaires. Puisque l'éducation commence à la maison, l'école viendra compléter celle-ci et contribuer à une revalorisation du rôle parental. Étant facilement accessible, elle deviendra un pôle d'attraction dans la communauté. Les parents auront aussi moins de temps libre, ce qui est perçu comme un point positif pour la communauté dans son ensemble, car ceci contribuera, entre autres, à atténuer les problématiques reliées à la consommation. « Les parents ont la liberté d'aller consommer, car les enfants ne sont pas ici, ils n'ont pas de responsabilités permanentes, c'est heureux de voir venir la petite école graduellement » (informateur clé). Elle aura aussi un rôle crucial à jouer dans la pérennité des valeurs et de la culture algonquine par la transmission de l'histoire et de la langue et, de ce fait, contribuera à rehausser l'estime de soi des parents et des enfants.

La place de l'école et l'importance de l'éducation pour l'avenir

L'école est perçue comme un service d'éducation complémentaire à la famille, un outil indispensable pour assurer le meilleur avenir possible pour les enfants, sans être une fin en soi. On réclame de cette école qu'elle offre une éducation proche de la culture et des réalités anicinapek et qu'elle maintienne des programmes de calibre égal aux écoles des non autochtones.

Les avantages et effets positifs de l'implantation de l'école

Plusieurs avantages sont relevés par les interviewés de toutes catégories du fait de l'implantation de l'école dans la communauté, indiquant à quel point il s'agit d'un besoin important et urgent à leurs yeux, vu les constats alarmants de disparition des savoirs culturels chez les jeunes de la communauté. D'abord et avant tout, l'idée de « garder les enfants avec nous » et la pensée que les enfants cesseront d'être confus par rapport à ce qu'ils sont et ce que sont leurs parents, qu'ils n'auront plus de conflit de loyauté entre deux sources d'affection et d'éducation possibles dans leur vie : leurs parents et leur foyer scolaire à Val-d'Or. Certains ont mentionné que les enfants se sentiront plus sécurisés de vivre avec les leurs. Ils pourront conserver la langue algonquine et si les enfants parlent leur langue, les parents « devront à leur tour s'y mettre ». L'école dans la communauté est également perçue comme favorisant le développement de l'identité anicinapek, exprimé en termes de racines solides et de la fierté de cette appartenance, comme rehaussant la communication intergénérationnelle et accentuant la transmission des coutumes traditionnelles

afin d'en assurer la pérennité. Le fait de pouvoir accompagner leurs enfants à l'école revient souvent dans le discours des parents et est exprimé comme un rêve, une joie. Ils mentionnent aussi qu'ils devront devenir des modèles pour leurs enfants. Un parent explique également que l'école enseigne indirectement aux parents certains outils pour appliquer une meilleure discipline à la maison : « des fois mon garçon dit des gros mots et des fois il s'assied dans la chaise bleue à l'école. Je fais le même exercice à la maison et il ne le fait plus maintenant ».

Certains informateurs clés ont noté qu'il semble y avoir plus d'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants depuis que l'école a commencé à être installée dans la communauté, voire une conscience politique et un engagement vis-à-vis la communauté. D'autres notent que certains enfants rêvent de devenir enseignants, eux aussi, un jour. Voilà un rêve très positif auquel les enfants éduqués dans les écoles de Val-d'Or ne se permettaient pas d'aspirer. Mais ils se voient maintenant dans ce rôle puisqu'il s'agit de leur école. Selon plusieurs répondants, l'école primaire dans la communauté contribuera à faire diminuer le décrochage scolaire et à faire s'estomper certaines problématiques sociales telles que la consommation de drogue et d'alcool. Finalement, la présence de l'école symbolise la vie qui revient dans le village.

Les enjeux et les défis à relever et le type de participation anticipé

Deux besoins fondamentaux sont mentionnés ici : premièrement, celui de combler le manque d'espace pour accueillir les enfants, tant dans les maisons qu'au niveau d'aires communautaires de loisirs. En lien avec ce besoin qui comblerait celui de garantir des espaces d'intimité dans les foyers, vient aussi celui d'assurer l'hygiène en ayant l'eau et l'électricité dans les maisons : « envisager d'aider les parents à prendre soin de leurs enfants 24 heures sur 24 ». En effet, les préoccupations liées au contexte actuel de la communauté sont d'abord matérielles. S'ajoutent à ces besoins la sécurité, la stabilité, l'amour, l'affection, le sentiment d'appartenance, une saine estime personnelle, toutes ces dimensions étant intimement liées à la santé et au bien-être ainsi qu'au succès et à un statut reconnu. Comme le mentionnent les répondants : « Certains parents n'ont pas la capacité de s'occuper de leurs jeunes : de bien manger, de faire les affaires adéquatement (les douches, les repas) ».

D'autres points très importants relevés lors de la majorité des entrevues concernent l'organisation quotidienne de la vie familiale ainsi que les communications et relations entre parents et enfants en lien avec l'école. Ceux-ci représentent de très grands défis pour ces parents habitués à ne prendre en charge leurs enfants que les fins de semaine. Assurer une routine, une

discipline, respecter les horaires, prendre soin de son enfant tous les jours, l'emmener à l'école, le faire garder, l'aider à faire ses devoirs, participer aux activités organisées par l'école, l'encourager et le motiver aux études sont toutes des responsabilités nouvelles et pour lesquelles aucun modèle n'existe dans la communauté. En outre, sur le plan financier, le retour des enfants dans la communauté représente un surcroît de dépenses pour les familles notamment au niveau des repas pour toute la semaine, sans augmentation du budget.

À un autre niveau, l'école devra être réinventée au fil du temps et de l'expérience. Cela fait plus de 50 ans que la langue et la culture anicinapek sont mises en péril parce que l'éducation est confiée à l'extérieur de la communauté. Selon les répondants, la langue et la culture devront trouver une place substantielle dans l'éducation dispensée à l'école ainsi qu'un soutien et une valorisation importante.

L'importance accordée aux activités contribuant à raviver la langue et la culture est tellement grande que certains ont même proposé une école partagée entre six mois en forêt et six mois en classe. Le besoin de former un personnel scolaire algonquin qualifié et stable a aussi été fortement mentionné. Toutefois, si la communauté pressent le besoin d'enseigner à ses enfants ses bases culturelles, elle ne néglige pas pour autant le besoin primordial de garder et de développer des liens de partenariats avec les écoles non autochtones par des visites et des échanges.

Les parents, les familles, la communauté : rôles et responsabilités

Le rôle de parent

L'implantation de l'école signifie pour les parents le besoin de préciser leur rôle auprès de leurs enfants d'âge du primaire, rôle quelque peu flou pour ceux dont les enfants sont scolarisés à Val-d'Or puisque les foyers scolaires pallient d'une certaine façon à l'absence quotidienne et que l'éloignement contribue à une forme de désintérêt ou tout moins de risque de désintérêt progressif à l'égard de la vie scolaire : « C'est important que les parents s'approprient leur rôle. Les foyers scolaires accaparent un peu notre rôle » (un parent). Les parents dont les enfants sont scolarisés à Val-d'Or ont exprimé le fait qu'ils ne prennent pas toujours le temps d'appeler leurs enfants, ni les professeurs, les éducateurs ou les foyers et ils ne font pas toujours l'effort de se déplacer lors des rencontres telles que les remises des bulletins. Quand les enfants reviennent dans la communauté les fins de semaines, les parents ne se tiennent pas toujours au fait de leur évolution scolaire.

La motivation

Certains parents perçoivent en la présence de l'école une source de motivation personnelle pour reprendre le contrôle sur leur vie, notamment en répondant prioritairement aux besoins de leurs enfants et en participant à cette nouvelle réalité dans la communauté.

Cette motivation est exprimée comme une concrétisation dans la joie d'accompagner son enfant à l'école et d'aller le chercher en fin de journée, ce dernier ayant de nouvelles connaissances et des histoires à raconter, et dans le plaisir anticipé d'aider l'enfant à faire ses devoirs et de le voir progresser au quotidien. On peut percevoir dans ces propos toutes les frustrations et la souffrance vécues par ces parents à qui on a dérobé la joie et le droit de voir au quotidien le développement de leur enfant et les simples plaisirs liés au fait de pouvoir le prendre par la main et le conduire à l'école, l'accueillir avec toutes ses histoires en fin de journée et l'accompagner dans ses tâches scolaires. Il y a donc la motivation de recouvrer le lien parent-enfant qui a tant été mis à mal par cet éloignement depuis plusieurs générations.

La langue

La langue est plus que jamais au cœur des préoccupations actuelles quant à la survie et à la pérennité de la culture algonquine dans la communauté. Telle qu'exprimée par les parents et les adolescents, la perte de la langue signifie l'extinction quasi inévitable de la culture. Plusieurs parents ont exprimé une immense frustration quant à leur propre histoire scolaire qui a, selon eux, largement contribué à cette perte. Un sentiment de culpabilité se mêle toutefois intimement à la dénonciation de ce processus imposé par la colonisation, conduisant à la francisation incontestable de la communauté. À l'exception des aînés, les parents se considèrent comme responsables de cet « oubli », n'ayant pas fait l'effort suffisant pour conserver leur langue et la pratiquer à la maison :

« Je me suis demandée depuis quand j'ai pas parlé algonquin avec mes enfants. On a parlé constamment français avec eux autres. Je suis responsable de ça. La fierté d'être algonquin passe par là. On a les moyens de se reprendre avec nos enfants » (un parent).

Les parents qui ont présentement des enfants à l'école de la communauté, à la maternelle ou en première année, expriment une joie et une fierté d'entendre leurs enfants dire parfois quelques mots en algonquin. Cela les motive à réapprendre eux-mêmes les notions de leur langue que le temps et les pressions pour l'assimilation ont pu effacer. Une belle relation s'instaure et se développe ainsi avec la réintégration de la langue dans le quotidien tant au niveau des liens parents-enfants, que grands-parents / petits-enfants et même au

sein de la fratrie. En effet, les jeunes qui sont scolarisés à Val-d'Or sont enclins eux aussi à vouloir partager avec leurs benjamins ces nouvelles connaissances.

Les problèmes sociaux

Les parents évoquent aussi leur responsabilité dans les problèmes sociaux qui affectent la communauté, les jeunes en particulier. Ils déplorent, par exemple, les communications négatives, décourageantes et méprisantes, les uns envers les autres et, de façon générale, envers leur communauté. À cet égard, certains dénoncent ce qu'ils appellent le « fléau du commérage ». Ces pratiques communicationnelles nocives rabaisent et détruisent l'estime personnelle et la confiance de la communauté en ses capacités. Elles affectent autant les enfants que les adultes, limitant la possibilité, pour les premiers, de performer à leur plein potentiel dans leurs études et d'atteindre la réussite et le bien-être. Un autre « fléau » qu'ils mentionnent avec tristesse et frustration est celui de l'abus d'alcool et de drogues, comme le dit un parent :

« C'est sûr qu'il y a plein de choses qui se passent ici : la consommation faut pas se le cacher. Nos jeunes aussi ils sont forts là-dedans. Je regarde les jeunes et les jeunes adultes : au début il y en a beaucoup (au secondaire) puis à la fin ils sont deux ou trois sur les bancs, ils décrochent ».

Implication, collaboration et communication dans la communauté

Ces trois notions se rejoignent. Si les parents ont besoin d'apprendre à aider, soutenir et encourager leurs enfants au quotidien, selon plusieurs répondants, la communauté elle-même, comme un tout, a besoin d'être à l'écoute des parents et de les soutenir dans leur rôle et leurs responsabilités. Cela passe nécessairement par une collaboration et une bonne communication, non seulement entre l'école (les professeurs, éducateurs) et la famille, mais aussi avec les autres intervenants qui offrent des services d'aide et de soutien pour rendre les parents plus autonomes et conscients de leurs responsabilités. L'école devrait avoir un rôle moteur dans la communication avec les parents. Certains interviewés mentionnent que l'école ne donne pas suffisamment d'informations sur les activités et les formations dispensées aux enfants ce qui, du point de vue des interviewés reliés à l'éducation, relève davantage d'un manque de suivi et d'implication des parents par rapport aux tentatives de communication et de collaboration. En effet, les professionnels de l'éducation constatent que peu de parents participent aux réunions et activités. C'est un défi à surmonter possiblement par la mise sur pied d'un Comité de parents qui serait responsable d'un tel mandat. Un point très important est également soulevé par tous les participants, celui de venir en aide à leurs enfants sur le plan de l'apprentissage : « comment aider son enfant à faire ses devoirs quand on n'a

pas l'instruction nécessaire pour le faire? » Cela nécessitera une prise en charge et un soutien indispensable de la part de l'école et de la communauté. Ils considèrent également que ce soutien est important dans la motivation de l'enfant : « ... avoir un service d'aide aux devoirs, car on ne sait pas exactement comment faire. On ne sait pas trop comment s'y prendre » (un parent).

Finalement, les aînés sont aussi susceptibles de jouer un rôle important dans l'élaboration du concept scolaire et dans la participation au programme scolaire : « Le défi que les parents ont c'est de s'approprier les méthodes d'éducation que leurs ancêtres avaient, pour qu'ils puissent les transmettre aux enfants » (informateur clé).

La transformation des données en programme d'intervention

L'analyse des données avait pour but ultime la proposition d'un programme d'intervention. Cette analyse a permis d'identifier six grandes catégories de besoins exprimés par les répondants : des besoins de types affectifs, sociaux, culturels, scolaires, de gestion du quotidien et financiers. Une grille intitulée « Réponses à apporter aux besoins identifiés » a été rédigée par les assistantes de recherche, vérifiée par la coordonnatrice et remise aux chercheurs : 1) les besoins exprimés dans chacune des catégories; 2) la ou les catégorie(s) de répondants ayant identifié un besoin; 3) les ressources déjà existantes y répondant, partiellement ou entièrement; 4) les ressources à être développées; 5) les catégories de personnes qui sont ou pourraient être responsables de ladite ressource. À partir de cette grille, les chercheurs en sont venus à un consensus sur trois catégories générales de besoins pour lesquels cette recherche-action peut faire une contribution, soit, affectifs, culturels et de gestion du quotidien, dont certaines réponses toucheraient également le niveau social.

Pour en arriver à ce consensus, trois rencontres ont eu lieu au mois d'août 2007. La première réunissait des membres du Comité du suivi de la recherche représentatifs des différentes entités de la communauté impliquées dans ce projet (éducation, santé, Conseil de Bande, recherche) et les chercheurs responsables de l'étude. Tous étaient invités à réfléchir ensemble, dans une session de remue-méninges ayant pour but la constitution des grandes lignes d'un tel programme. La deuxième rencontre a réuni exclusivement les chercheurs et la coordonnatrice pour cibler de façon plus précise les grandes lignes du contenu du programme à proposer. La troisième rencontre a eu lieu entre la chercheuse principale désignée, la coordonnatrice terrain, le Directeur de la santé de la communauté et le Coordonnateur des services de première ligne (nouvellement nommé à ce poste, ayant été organisateur communautaire jusqu'à cette date). Cette rencontre visait quatre buts : 1) s'assurer d'une bonne

coordination, d'une cohérence et d'une complémentarité entre les services déjà en place et ceux élaborés dans le programme d'intervention proposé au terme de l'analyse des résultats; 2) voir comment bonifier et valoriser par notre programme, certains services déjà offerts; 3) voir s'il y a lieu de raviver des services ayant déjà existé, mais qui se sont éteints pour diverses raisons; 4) éviter toute redondance inutile. À la suite à cette dernière rencontre, les chercheurs étaient en mesure d'identifier, assez précisément, les grandes lignes des composantes du programme à être mis en œuvre.

Programme d'intervention préconisé

Les chercheurs, ainsi que des membres du Comité du suivi de la recherche sont parvenus à un consensus sur le programme global d'interventions requises à l'aide d'une grille conçue spécifiquement pour en arriver à la conception d'un programme répondant aux besoins exprimés par les répondants.

Les grandes orientations du programme ciblent trois composantes en lien avec les besoins exprimés, soit :

- CIBLE 1 : Affective – viser le renforcement des liens d'attachement parents-enfants.
- CIBLE 2 : Culturelle – viser l'implication des parents et autres collaborateurs (aînés par exemple) dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble.
- CIBLE 3 : Le quotidien – viser à outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école.

Les moyens pour atteindre ces cibles sont :

CIBLE 1 : viser le renforcement des liens d'attachement parents-enfants.

- Greffer des activités de conscientisation/information/formation et valorisation du rôle de parents d'enfants d'âge scolaire aux ateliers déjà existants. Ces ateliers pourront être bonifiés par la recherche;
- Recommander la réactivation des programmes de préparation précoce à l'école;
- Greffer également les activités de conscientisation/formation aux Café-rencontres déjà existants. Le contenu de ces « cafés-rencontres » pourrait être enrichi, au besoin, par la recherche;
- Organiser des activités ludiques pour les familles (parents et enfants ensemble);
- Organiser des moyens de valorisation des enfants du primaire (par exemple, des galas reconnaissance à l'école);

- Former des intervenants de la communauté à la médiation parents/jeunes-enfants.

CIBLE 2 : viser l'implication des parents et autres collaborateurs (aînés, par exemple) dans l'école, de manière à ce que l'école leur ressemble.

- Former un Groupe de mobilisation de parents qui aurait pour mandat principal de s'assurer de l'implication des parents dans l'école;
- Mandater un intervenant-ressource pour supporter le Groupe de mobilisation de parents.

CIBLE 3 : viser à outiller les parents dans la gestion du quotidien relatif à l'école.

- Lors d'une Assemblée de parents, proposer à ceux-ci l'organisation d'une session de formation/information sur la signification et l'importance des devoirs pour l'apprentissage des enfants et en quoi consiste un bon contexte pour les devoirs. Par la suite, mettre sur pied des ateliers d'aide aux devoirs (incluant parent/enfant) avec une personne ressource disponible sur place pour aider les parents à aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires.
- Lors des Café-rencontres, sensibiliser et former les parents aux tâches quotidiennes d'un parent d'enfant(s) d'âge scolaire (primaire).

Outre les moyens identifiés ci-haut, l'équipe des chercheurs et le coordonnateur des Services de première ligne de la communauté sont d'accord pour qu'une intervenante algonquine des Services de première ligne, également assistante pour cette recherche, siège sur une Table de concertation enfance-famille mise sur pied par les Services de première ligne, afin de créer un pont entre ces services et les composantes pertinentes du programme proposé par cette recherche. Cette présence assurera la cohérence et la complémentarité entre les services offerts, la non-redondance des services et la pérennité du programme.

Conclusion

Cette recherche a identifié précisément les besoins des parents en lien avec l'implantation progressive de l'école primaire dans la communauté. Elle s'est donc limitée à cette dimension précise des besoins et des dilemmes des parents et de celle-ci, sachant toutefois que d'autres problèmes, liés aux difficultés d'être parent à temps plein, doivent également être pris en compte par d'autres instances œuvrant dans cette communauté.

L'implantation d'une école primaire dans cette communauté est globalement perçue comme une contribution importante au développement sain et continu de la communauté. Toutefois, celle-ci ne pourra se faire que progressivement en tenant compte des problématiques auxquelles celle-ci en général et les parents en particulier doivent faire face. La mise en place d'un programme d'intervention répondant aux besoins identifiés et analysés visera à atténuer les difficultés importantes vécues par une prise en charge de la communauté par la communauté. Les orientations prises semblent faire l'unanimité et visent à répondre aux besoins de tous ordres identifiés.

Cette recherche a d'abord et avant tout le mérite de répondre à une demande précise formulée comme une priorité de la part des représentants de la communauté. Elle a permis la transmission de connaissances en recherche par la formation de deux assistantes de recherche algonquines. De plus, elle contribue à consolider des liens de partenariat et de confiance entre l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et le Conseil des Anicinapek de la communauté ainsi que son Centre de santé qui suivent cette recherche de près. L'un de ses mérites est aussi qu'elle donne espoir et confiance à la communauté qu'avec la contribution et le soutien des chercheurs et de leur équipe d'assistantes de recherche, ainsi que leur collaboration avec le Conseil des Anicinapek et avec leur Centre de santé, l'implantation graduelle de l'école se fera de façon à ce que celle-ci leur ressemble et le retour des enfants se fera de façon aussi saine et paisible que possible. Finalement, par sa méthodologie, incluant un Comité du suivi de la recherche et le fait d'être une recherche-action participative, cette étude a le mérite de travailler dans un esprit de décolonisation et d'empowerment et aura permis une émancipation sociopolitique de la communauté en redonnant la voix à tous.

La subvention pour les phases d'implantation et d'évaluation ayant été confirmée, des rencontres de concertation régulières entre les différents services de la communauté et l'équipe de recherche ont débuté en juin 2008 afin d'assurer une cohérence d'intervention et d'éviter les dédoublements. Les trois années à venir devraient permettre de supporter suffisamment la communauté pour faire en sorte que cette opération soit un succès. De plus, l'évaluation des effets du programme implanté par un chercheur chevronné en évaluation de programme permettra de s'assurer de la valeur des activités mises en place pour supporter la communauté dans cette étape cruciale de reprise en mains de l'avenir scolaire de ses enfants.

Note

¹ L'un des principaux dilemmes pour les parents est la question de scolariser son enfant à Val-d'Or ou dans la communauté et ainsi de choisir de vivre 7 jours sur 7 avec son ou ses enfants et de répondre directement à leurs besoins.

Références

- Cave, A. J., & Ramsden, V.R. (2002, Oct.). La recherche-action participative. *Le Médecin de famille canadien* URL : http://www.cfpc.ca/cfp/2002/Oct/vol48-oct-resources-3_fr.asp.
- Chamberland, C. (2003). *Violence parentale et violence conjugale. Des réalités plurielles, multidimensionnelles et inter reliées*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Les enfants du primaire*. Ste-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Ste-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Dallaire, M. (2002). *Cadres de collaboration des approches participatives en recherche : recension d'écrits*. Montréal : Chaire Approches communautaires et Inégalités de santé FCRSS/IRSC, Université de Montréal.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-familles : un portrait global. *Vie Pédagogique*, 126, 27-30.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York : The Continuum International Publishing Group Inc.
- Greenwood, M., & Shawana, P. (2000). Whispered gently through time : First nations quality child care. *Native Social Work Journal*, 4(1), 51-83.
- Larose, F., Terrisse, B., Bourque, J., & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les Autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 151-180.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, 63-73.

- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2005). *Les portraits de la région*. Document consulté le 15 juin 2006 de www.observat.qc.ca.
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2006). *Statistiques/Autochtones*. Document consulté le 15 juin 2009 de www.observat.qc.ca/Statistiques/autochtones.htm.
- Parazelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C., Lévesque, S., Rhéaume, M., & Gagnon, S. (2003). Les programmes de prévention précoce : Fondements théoriques et pièges démocratiques. *Service social*, 50, 81-121.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations : Regards sur les parents d'aujourd'hui*, 1, 1-13. URL : <http://erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>.
- Renaud, H., & Gagné, J.-P. (2001). *Huit moyens efficaces pour réussir mon rôle de parent*. Montréal : Les éditions Quebecor.
- Rycus, J. S., & Hughes, R. C. (2005). *Guide terrain pour le bien-être des enfants. Développement de l'enfant et services de bien-être de l'enfance*. Montréal : Sciences et Culture.
- Terrisse, B. (2007). *Intervention socio-éducative en milieu vulnérable : Le projet Famille-École-Communauté, réussir ensemble*. Document consulté le 21 janvier 2008 de <http://www.unites.uqam.ca/terriss>.
- Thomas, D., Dugré, S., Le Blanc, P., & Connelly, J.-A. (2006). *Étude de besoins en matière de services sociaux dans trois communautés autochtones de l'Abitibi-Témiscamingue (Kitcisakik, Lac Simon et Pikogan)*. Rouyn-Noranda : UQAT, LARESCO.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Université de Sherbrooke : Rapport de recherche FQRSC.
- Yahyaoui, A. (2000). Paradoxes de l'entre-deux : du Quiproquo à la construction du lien. Dans O. Amiguet, & C.R. Julier, *Créer des liens* (pp. 65-81). Genève : IES.

Marguerite Loiseau est professeure en travail social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle y est responsable du baccalauréat en anglais pour Autochtones et d'un certificat multidisciplinaire pour une cohorte d'étudiants

autochtones. Depuis 2006, elle mène plusieurs recherches auprès des Premières Nations d'Abitibi. Ses champs d'expertises sont les relations, les communications et l'intervention interculturelles. Elle s'intéresse également aux méthodes pédagogiques autochtones.

***Suzanne Dugré** est détentrice d'un diplôme d'études approfondies en psychologie du développement (Aix-en-Provence) et d'un doctorat en éducation (Sherbrooke). Suzanne Dugré a d'abord travaillé comme intervenante en santé mentale, animatrice sociale, conférencière et chercheure autonome pendant deux décennies avant d'entreprendre un doctorat. Depuis 1994, elle a participé à de nombreuses recherches relatives aux communautés algonquines, d'abord comme consultante puis comme chercheure. Cofondatrice du Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), elle y est très active auprès de la population régionale. Elle est membre du bureau de direction et du Comité de coordination de DIALOG.*

***Stéphane Grenier** est professeur de travail social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et responsable des études de deuxième cycle en travail social. Les recherches qu'il a menées jusqu'à maintenant ont surtout porté sur le rôle de l'emploi dans l'insertion sociale et sur l'évaluation de programmes (logement/travail). Ses préoccupations scientifiques tournent autour de l'insertion et des pratiques citoyennes des personnes à risque élevé d'exclusion. Il possède une solide connaissance des dynamiques régionales de l'Abitibi-Témiscamingue et une bonne connaissance des problématiques vécues par les jeunes autochtones et leur communauté.*

***Micheline Potvin** est professeure en intervention sociale, coaching et animation (équipes, groupes, collectivités) intervenante en formation et en recherche auprès et avec les autochtones de la région Abitibi-Témiscamingue.*

***Marie-Pierre Bousquet** est professeur d'anthropologie à l'Université de Montréal depuis 2002. Elle est spécialisée sur les questions amérindiennes du Canada, avec une attention spécifique portée aux cultures et aux sociétés algonquiennes de l'est canadien. Elle travaille depuis 1996 auprès des Algonquins (Anicinabek) du Québec. Elle a publié de nombreux articles sur les savoirs générationnels et sur les représentations du changement chez les Algonquins, notamment sur leurs transformations politiques, sociales et religieuses.*

***Anne-Laure Bourdaleix-Manin** est docteure en sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal et en Muséologie Sciences et Société du Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris, coordonnatrice de recherche pour l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et conservatrice au Centre d'exposition de Val-d'Or depuis septembre 2006.*

Les inégalités entre le local et le national : le cas de l'évaluation qualitative de la lutte communautaire contre le VIH/sida au Québec¹

Hélène Laperrière, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

Les agences de l'État comptent sur l'engagement de groupes communautaires pour l'implantation de leurs programmes au niveau local. Toutefois, la capacité d'adaptation de ces programmes est limitée par des inégalités entre les centres d'expertise de production des connaissances et les agents de leur implantation, sources fréquentes d'incompréhension dans les partenariats. Cet article décrit les résultats d'une pratique réflexive collective avec divers membres de la Coalition des organismes communautaires québécois de lutte contre le sida. Utilisant leurs outils d'évaluation communautaire, les résultats de cette recherche qualitative permettent de mieux comprendre les facteurs pouvant influencer la faisabilité de l'évaluation d'un programme national de santé publique en partenariat. L'engagement social du chercheur en recherche qualitative s'accomplit par une prise de position politique en faveur de la société civile populaire, travaillant ensemble pour une cause sociale avec des populations négligées, en favorisant leur voix dans l'évaluation de leurs propres actions.

Mots clés

ÉVALUATION, RECHERCHE COMMUNAUTAIRE, PRATIQUE RÉFLEXIVE COLLECTIVE, COALITION, SANTÉ PUBLIQUE, VIH/SIDA

Les pratiques d'évaluation participative et en partenariat d'un programme de santé publique : des tensions entre l'état et la société civile

L'étude du partenariat en tant que système complexe incluant une variété d'acteurs (Bernier, Rock, Roy, Bujold & Potvin, 2006) permet de souligner les facteurs sociaux qui influencent l'évaluation d'un programme sociosanitaire.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(3), 2009, pp. 89-112.

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

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

© 2010 Association pour la recherche qualitative

Le fonctionnalisme souligne un point valide : les « systèmes » sont des organisations de réalités complexes. Les systèmes peuvent être physiques, biologiques et sociaux — qu'ils soient « concrets » (une compagnie, un service), agrégats (groupes communautaires) ou postulés (société civile populaire) (von Bertalanffy, 1968).

La gouvernance État/Société civile situe le partenariat dans un discours d'égalité des partenaires et d'autonomie de l'action communautaire (Gouvernement du Québec, 1992; 1995; 2001; 2003). Les grandes agences prescrivant le partenariat en santé publique ne tiennent cependant pas compte des facteurs sociaux et politiques qui définissent les rapports entre les acteurs, du moins dans leurs discours publics (World Health Organisations, 1986; 2006; UNAIDS/PNUD/Banque mondiale, 2005, 2006; Agence de Santé Publique du Canada, 2006a, 2006b).

Plusieurs expériences des organismes communautaires démontrent les difficultés de la réalité d'un partenariat respectueux des conditions locales et des formes participatives d'organisations (International Council of AIDS Services Organisations, 2004, 2006; Analyse et renforcement des pratiques évaluatives auprès des organismes communautaires, ARPEOC, 2005). Le Conseil international des organisations communautaires contre le sida (ICASO) mentionne plusieurs contraintes à l'espace participatif (ICASO, 2004). D'abord, l'instance gouvernementale peut être dominée par des représentants gouvernementaux qui ne comprennent pas ou ne reconnaissent pas la valeur de l'implication de la société civile populaire. Ensuite, certains dirigeants gouvernementaux contrôlent la sélection des membres, l'ordre du jour des réunions ainsi que les prises de décisions, même si plusieurs représentants de la société civile y siègent.

Dès les années 1990, les membres de la Coalition des organismes québécois de lutte contre le sida (COCQ-sida) tentent de démontrer qu'ils n'appartiennent pas aux structures de l'État et qu'ils constituent des organisations autonomes (Jalbert, Pinault, Renaud & Zúñiga, 1997). En 2005, ils soutiennent qu'une « évaluation résolument participative » suppose que tous les membres du groupe communautaire (usagers, bénévoles, intervenants, directions, partenaires, conseil d'administration) contribuent à l'action commune et donc participent à son évaluation (Zúñiga & Luly, 2005, p. 12).

L'évaluation joue un rôle capital comme mécanisme officiel de dialogue et de mise en œuvre d'un contrat de coopération entre les partenaires. Les facteurs sociaux et politiques entourant l'évaluation participative et en partenariat deviennent donc des informations pertinentes dans le processus d'évaluabilité. Comment ces facteurs influencent-ils la faisabilité des

évaluations participatives et en partenariat avec les groupes communautaires dans un programme de santé publique? L'étude tente de rendre plus intelligibles les tensions et les écarts dans cet espace sociosanitaire entre les prescriptions et les pratiques d'évaluations participatives et de partenariat au niveau local (Friedberg, 2005; March, 2004a; 2004b).

Le dispositif de recherche se réalise ici par l'expérimentation d'un processus collectif d'analyse de la faisabilité des évaluations participatives et en partenariat. Il postule que cette faisabilité doit tenir compte des conditions influençant le partenariat et qui sont particulièrement significatives pour les groupes communautaires (partenaires de la société civile populaire). La recherche s'incarne dans le contexte des organismes communautaires québécois de lutte contre le sida reliés à la coalition provinciale (COCQ-sida), qui est partenaire des programmes de santé publique de lutte contre le VIH/sida au Québec (Canada). Le regard porte sur l'identification par les acteurs communautaires d'espaces d'inégalités dans leurs rapports avec les agences gouvernementales de santé publique, tels que l'autonomie relative des paliers de décision, la participation à une négociation des objectifs et des critères de réussite, l'impact des inégalités dans les stratégies d'implantation et la diversité culturelle des milieux de vie locaux et micro-locaux.

Une méthode qualitative et communautaire

La méthodologie de recherche qualitative et collective s'inspire de la production collective d'un texte « hybride », à laquelle j'ai participé, destinée à faciliter l'expression verbale et écrite chez les organismes communautaires de leurs actions et la manière de l'évaluer. Les outils de « Savoir-dire et Savoir-faire : un guide d'évaluation communautaire » visent à « développer la conscience collective des organismes quant à leur mission, leurs activités et les changements qu'ils induisent, mais aussi à répondre adéquatement aux engagements contractuels et aux appuis financiers » qui définissent les objectifs des programmes subventionnés de santé publique (Zúñiga & Luly, 2005, p. 7).

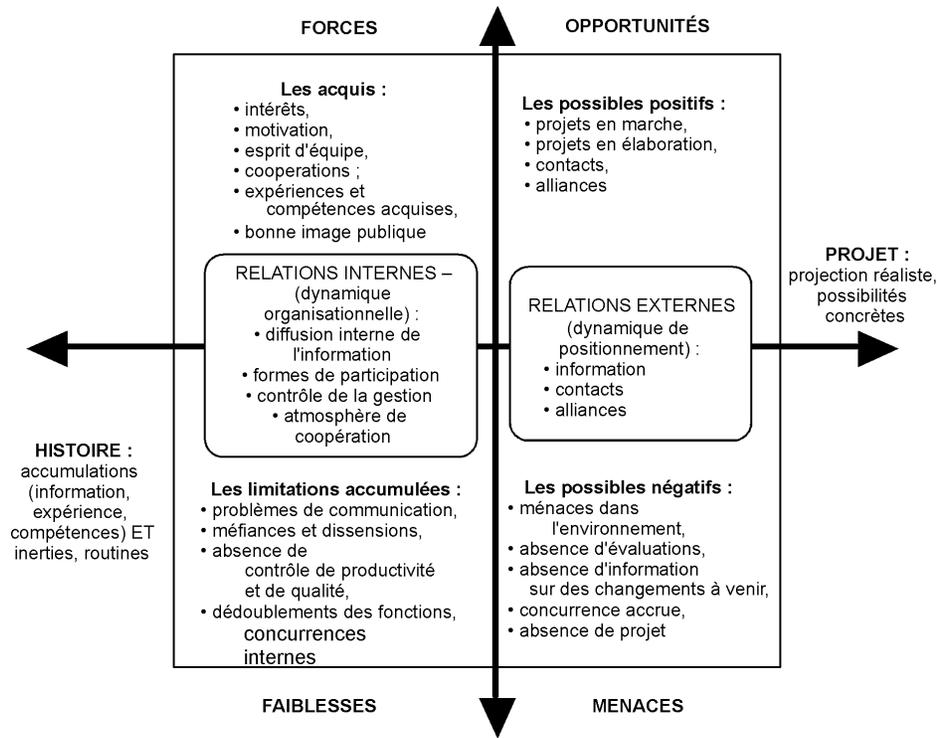
La recherche formelle s'échelonne sur deux années avec un engagement volontaire soutenu auprès des personnes vivant avec le VIH (2005-2007). En 2004, la Coalition m'invite à participer au Comité de travail de Savoir-dire et Savoir-faire. Les premières formulations de questions pour la thèse émergent des discussions avec les participants de ce comité. Les échanges me conduisent à visiter quelques milieux communautaires de la province. C'est lors de l'Assemblée de la Coalition en 2005 que je présente mes intentions de poursuivre une recherche doctorale en lien avec les préoccupations énoncées par les groupes communautaires sur l'évaluation communautaire. À l'automne, je commence une période d'insertion dans deux groupes communautaires qui

acceptent ma participation à leurs activités quotidiennes (visites hebdomadaires et bihebdomadaires).

En plus des deux groupes communautaires, trois autres groupes se joignent à l'étude pour la diversité de leurs milieux de pratique. Les cinq groupes participent aux entretiens collectifs et sont identifiés comme : (1) Urbain – région; (2) Métropolitain; (3) Semi-urbain – région; (4) Urbain-rural et (5) Métropolitain (toxico, pauvreté). Au total, 47 personnes sont directement impliquées dans 13 groupes d'appréciation partagée (GAP). Le recueil et l'analyse des données qualitatives se réalisent en partenariat et sur une même période. L'utilisation de la métaphore sert de tactique de réduction rapide des données. En pratique, je place une phrase ou un titre évocateur devant les paragraphes d'un rapport de 2-3 pages qui regroupe des informations recueillies en GAP. Durant le GAP, un rapport des données est remis aux participants. Les thèmes peuvent ensuite être discutés en groupe et modifiés.

Parmi les possibilités offertes par « Savoir-dire et Savoir-faire », l'outil de l'analyse stratégique des forces et des faiblesses (Zúñiga & Luly, 2005) est ici choisi comme déclencheur de la pratique réflexive collective (Figure 1). Sa stratégie est de regarder le futur à partir de l'expérience accumulée, de profiter des « évaluations » quotidiennes (« ce qui marche bien ou pas »), des difficultés rencontrées et des pistes prometteuses pour le groupe communautaire. L'exercice vise à identifier collectivement « ce qu'on peut savoir d'un futur », souvent imprévisible, mais duquel on a aussi des pistes de changements qui se produisent, des fragilités dans les ressources et des modifications dans l'évolution des clientèles.

L'outil vise à se remémorer les moments collectifs importants qui sont survenus durant l'année dans l'organisme. Quelques questions thématiques sont considérées comme importantes pour les participants de l'équipe. Celles-ci tournent autour de : « Quelles sont les possibilités pour l'avenir (contacts, moyens additionnels pour nos activités)? » et « Quelles sont les difficultés, les menaces potentielles (financement, réglementations, conflits internes, difficultés de contact avec les participants, les usagers, les partenaires)? ». Ensuite, je demande : Si vous aviez à présenter « ce qui est important pour vous » à l'Assemblée de la COCQ-sida ou à un autre public externe (lors d'une évaluation, par exemple), comment le feriez-vous et qu'est-ce que vous diriez? Pour synthétiser rapidement les intuitions évaluatives, les participants sont alors invités à les présenter sous forme d'un « slogan », d'un « bon souvenir », d'un « dégonflement » [une situation qui a démobilisé l'équipe] à l'aide d'illustrations (affiche et dessin) ou de récits oraux.



La STRATÉGIE : penser évaluativement une situation en termes de **facteurs internes et externes, positifs et négatifs, présents** (passé inclus) et **futurs**, pour développer les forces, neutraliser les faiblesses, profiter des opportunités et surmonter les menaces

Figure 1 : L'outil d'analyse collective des forces et des faiblesses (Zúñiga & Luly, 2005, p. 119)

Une mise en commun des appréciations partagées permet de refaire une liste ordonnée des priorités et de décider lesquelles sont plus pertinentes d'abord pour le groupe communautaire et ensuite pour le partage avec les autres groupes communautaires de la Coalition. Le travail collectif se fait en trois étapes selon l'outil de « La mise en commun de nos appréciations » (Zúñiga & Luly, 2005, p. 121), soit (1) par la mise en commun des appréciations (nos impressions sur notre travail actuel), par (2) la vérification des fondements des appréciations (identifier les fondements ponctuels des appréciations et le degré de consensus dans l'interprétation) et par (3) la planification communautaire (comment organiser nos actions futures).

Les résultats de la pratique réflexive collective : l'analyse stratégique des forces et des faiblesses de l'histoire de l'action collective

Les résultats présentent les thèmes générateurs significatifs qui émergent des groupes d'appréciation partagée. Les informations représentent l'intégral des analyses collectives élaborées ensemble. Cette partie est écrite dans un langage commun, même parfois colloquial, accessible à tous les participants (groupes communautaires et chercheure). Analysés qualitativement et collectivement, les thèmes et sous-thèmes sont répartis en quatre catégories les reliant à la question de recherche, soit (1) l'autonomie relative des paliers de décision, (2) la participation à une négociation des objectifs et des critères de réussite, (3) l'impact des inégalités dans les stratégies d'évaluation et (4) la diversité historique des milieux organisationnels de partenariat. Ces résultats proviennent de l'intégral des discussions en groupes d'appréciation partagée, tels qu'ils sont présentés dans les rapports remis aux groupes participants. Pour des raisons pratiques, toute cette partie des résultats n'est pas placée entre guillemets, toutefois ces paragraphes devraient être lus comme des citations collectives résultant de la cueillette et de l'analyse effectuée ensemble. L'abréviation PVVIH signifie « personne vivant avec le VIH ». Bien qu'il soit de genre féminin, dans le langage courant des groupes communautaires de la Coalition, on dit fréquemment « un » PVVIH qui rappelle le terme « usager ». Étant donné que ces résultats proviennent de l'intégral des échanges, le langage courant des groupes communautaires est ici respecté bien que je sois consciente que la règle grammaticale est erronée.

L'autonomie relative des paliers de décision

Les enjeux de l'évaluation à partir d'objectifs préétablis bien à l'avance soulèvent plusieurs questionnements. Comment évaluer à partir des objectifs préétablis lorsque la situation change au cours des événements et des années? Comment pouvons-nous poursuivre ces objectifs et les évaluer, lorsqu'en cours de route nous constatons que la situation change et que les objectifs ne sont déjà plus adaptés aux réalités actuelles des personnes vivant avec le VIH? Il y a cinq ans, des objectifs d'action avaient été planifiés dans un PACS Soutien [Programme d'action communautaire sur le Sida] pour orienter les activités auprès des personnes vivant avec le VIH (PVVIH). Par exemple, lors des rencontres antérieures, les objectifs écrits il y a cinq ans visaient à offrir un lieu de partage d'informations sur des thématiques liées au sida (médication, soins, etc.), maintenant les PVVIH ont d'autres intérêts. Comment évaluer un objectif lorsque les définitions des résultats escomptés diffèrent de leur formulation initiale?

Un des objectifs est d'aider la personne à réintégrer le milieu social. Cependant, nous découvrons que le terme réintégration possède différentes définitions selon les intervenants, les besoins exprimés par les personnes à partir de leur vécu, leur trajectoire, leur changement de situation... Comment évaluer à partir de ces différentes définitions? Comment évaluer l'évolution dans le temps? Nous avons tendance à évaluer « ce qu'il est possible d'évaluer » et à mettre de côté « les choses difficiles à évaluer ». Faudrait-il quantifier « l'évolution » d'une personne lorsqu'elle se transforme et change sa situation? [On voit des transformations], lorsque la personne intègre le marché du travail, trouve un logement, commence à sortir de l'isolement en participant à des activités sociales ou se protège en utilisant un condom, ou bien ne change pas. Il y a des indicateurs de progrès ou de stagnation qui permettent de prévoir les résultats vers lesquels on s'achemine. En fin de compte, quand on évalue « l'évolution de la trajectoire » et les changements de comportements des personnes; c'est « leur vie qu'on évalue ». Comment évaluer si les personnes ont trouvé un emploi? Nous avons constaté que « les personnes qui ont un emploi ne veulent pas être identifiées en venant ici ».

Lorsque, en raison des contraintes de temps ou pendant la période estivale, il faut écrire la soumission d'un projet sous pression, il est difficile de bien déterminer les besoins réels en nombre et en temps. Comment définir les objectifs : à partir de la théorie ou de la « science-fiction »? Les bailleurs de fonds envoient souvent leurs appels d'offres durant la période estivale lorsque l'organisme doit planifier les congés de vacances en conséquence. Dans des délais très courts de trois semaines, l'équipe doit solliciter les lettres d'appui et préparer les partenaires en même temps qu'offrir les services directs auprès de ses usagers. Il n'y a pas de salaire spécifique de la réalisation d'un projet écrit, cette tâche fait partie des responsabilités de l'organisme – il est à noter que les bailleurs de fonds prévoient des budgets destinés à l'évaluation, mais ignorent le travail réel de la production des demandes de renouvellement et de création des projets.

« La réalité est différente de la théorie ». Ce n'est pas évident de rassembler le nombre d'usagers qu'on avait prévu dans un projet d'abord imaginé. Il aurait fallu « vérifier de manière qualitative » auprès des organismes si les objectifs à atteindre étaient réalistes. Cela nécessite une démarche préalable beaucoup plus longue auprès des partenaires que les trois semaines de délai laissées par les bailleurs de fonds. « Prévoir est difficile ». On constate que les « usagers sont surtout en état d'urgence dans les groupes communautaires partenaires ». Les populations ciblées que l'on désire rejoindre par le projet subventionné ne se sentent pas toujours visées par la prévention. Dans un état d'urgence ou de violence, la prévention du sida n'est pas la

première préoccupation de vie des populations ciblées de certains de nos organismes partenaires. Par conséquent, bien que la prévention soit importante, les groupes communautaires partenaires ont leurs propres critères d'urgence liés à une mission particulière autre que le sida.

L'intervention communautaire est perçue comme une affaire de cœur qui se confronte aux exigences des bailleurs de fonds. Ces tensions vécues aux niveaux supérieurs se transmettent comme par un effet « domino » aux niveaux des intervenants, des bénévoles et enfin des usagers. On sent que « les gens nous écoutent ». Cependant, les modes de fonctionnement des bailleurs de fonds sont imposés. Par exemple, lors de l'accord pour le PACS, ce sont eux qui définissent les délais de réponse et d'envoi des demandes de subventions. Le « fonctionnalisme » [fonctionnement social imposé hiérarchiquement] est plutôt une relation employeur/employé. On peut se sentir comme des « marionnettes », car les tensions provoquées par ce mode de fonctionnement des bailleurs de fonds provoquent à leur tour des tensions au sein de l'administration de l'organisme pour imposer des délais aux intervenants. Faut-il « harmoniser le langage des bailleurs de fonds » avant d'avoir notre propre langage? On a observé à plusieurs reprises que les usagers PVVIH et bénévoles sont également préoccupés par les dimensions de financement et de contraintes des bailleurs de fonds.

Les employés permanents des organismes communautaires vivent une précarité des conditions de travail qui est une menace constante. Ils demeurent impuissants devant les propres précarités du financement de l'organisme à but non lucratif (par exemple, le refus des instituts financiers d'offrir une marge de crédit ou d'assurer le local et le bâtiment). Pour arriver financièrement, il faut maintenant soustraire des employés et offrir les mêmes services de qualité. Les intervenants se retrouvent donc avec deux ou trois affaires à gérer en même temps. Il y a des pressions pour déléguer les tâches aux bénévoles et aux usagers participants. « Il y a les défis qu'on donne aux usagers et aux bénévoles pour prendre en charge la responsabilité de l'organisme. »

La participation à une négociation des objectifs et des critères de réussite

L'évaluation de l'organisme communautaire avec des bénévoles pouvant être eux-mêmes des usagers vivant avec le VIH/sida pose également plusieurs dilemmes. Comment pourrait-on évaluer la contribution des valeurs dans l'action de lutte contre le sida d'un organisme communautaire? On constate beaucoup de générosité, d'entraide et d'amour. Par exemple, ces valeurs mobilisent une cinquantaine de bénévoles (dont la moitié seraient PVVIH) à participer aux objectifs de la mission globale de lutte contre le sida. Un participant commente que si l'on comptabilisait toutes les heures de travail

offertes par les bénévoles par année, cela équivaldrait au travail d'un employé et demi. Dans le cas de l'hébergement, on souligne l'importance des valeurs de respect, de l'accueil et de la joie du milieu de vie. L'hébergement permet de recréer des liens entre les PVVIH et un réseau d'entraide pour une population souvent isolée et marginalisée. Les valeurs et le sens donné à ce que l'on fait sont des dimensions importantes pour motiver et travailler. Les effets de cette « spiritualité » sont toutefois ignorés dans notre société (Taylor, 2007).

À propos des demandes de subventions, il faut toujours bâtir [recommencer]. Il y a des inquiétudes chaque année puisqu'il faut « valider nos projets aux 18 mois ». C'est une tâche qui demande du « 150 % » et qui est « difficile pour la force vive de l'équipe ». Les bailleurs de fonds ne financent pas un projet déjà entamé, même s'il fonctionne bien. Il faut toujours « un côté novateur » pour écrire et penser les projets. Le dossier Santé Canada est perçu comme un tiroir ouvert en permanence qui sollicite de manière récurrente. L'exigence d'écrire et de penser les projets se réalise dans des « conditions précaires » (délais courts, peu de ressources matérielles et humaines) et foment ce contexte précaire. Par exemple, l'organisme a dû « construire 6 projets en 3 ans ». Cette situation crée une insécurité constante auprès des membres de l'équipe.

La question de l'exigence d'un évaluateur externe semble être une « inside joke » au sein du groupe [terme de la chercheure]. Cela soulève des rires et des commentaires plutôt sarcastiques. L'évaluateur est plutôt là pour nous aider à rédiger la reddition de comptes de nos projets et non l'organisme en tant que tel. La difficulté principale découle du fait que plusieurs des interventions et des résultats ne sont pas quantifiables ou même expliqués en mots. Le budget alloué pour l'évaluateur externe est de 10 % du montant total offert pour le projet financé. Ce montant, même minime, est un montant important et même disproportionné pour une petite organisation comme un groupe communautaire – surtout si on insiste sur le travail exigé pour la préparation des projets et le rassemblement des informations à donner à l'évaluateur externe. La proposition de 10 % provient des recommandations de l'Organisation mondiale de la santé pour le ministère canadien de la Santé. Il n'est pas adapté à la réalité locale et aux conditions précaires des organismes communautaires qui fonctionnent avec des bénévoles et des ressources limitées.

L'évaluation des besoins se réalise autant lors des rencontres formelles d'appréciation partagée que lors des contacts informels avec les PVVIH. Les informations sont alors recueillies quand on « est à l'écoute » des commentaires et des besoins exprimés par les PVVIH à la réception, au bureau,

lors des activités sociales, etc. On peut évaluer d'autres besoins, comme les « préjugés », en écoutant les commentaires des PVVIH « dans les jases ». C'est en faisant partie de leurs réseaux qu'on crée une ouverture pour les conversations et les échanges. « L'organisme est une place où il [l'utilisateur] peut dire qu'il a le VIH ». Ces évaluations au quotidien peuvent se transformer en indicateurs communautaires de la réussite d'une action de lutte contre le sida réalisée par les groupes communautaires.

« On regarde ce qui se passe » et « le visage qui change » pour orienter notre plan d'action. Même s'il n'y a pas de mots préétablis pour décrire des résultats non quantifiables, quelques indicateurs communautaires sont significatifs pour les membres de l'organisme communautaire. Comment voit-on les transformations et les changements? Par exemple, lorsqu'on voit « les yeux brillants » d'un usager qui vient de traverser une période difficile, on sait qu'il y a eu une évolution pour le mieux. Les projets changent également en cours de route pour différentes raisons : (a) on observe évidemment que les personnes « vivent » avec le VIH; (b) les PVVIH ont moins envie de parler de VIH, ils veulent parler d'autre chose; (c) il faut tenir compte du cas par cas (nouveaux infectés vs anciens); (d) les nouveaux projets découlent des besoins exprimés par les usagers; (e) il y a une évolution de leur pensée par rapport au VIH; (f) les PVVIH guident la mission de l'organisme; (g) les informations recueillies dans les Comités de la COCQ-sida permettent de se sensibiliser aux autres besoins particuliers.

Le Groupe d'appréciation partagée (GAP), un outil du guide d'évaluation communautaire de la Coalition, nécessite des conditions préalables aux rencontres de partage. Le GAP des usagers a lieu une fois par année. Mais il faut regrouper les conditions préalables pour rassembler les participants, comme celles d'une fête, un 4 à 7 avec un repas. Avant de les inviter à se réunir, il faut réfléchir à la période de l'année, au moment du mois et aux frais de déplacement. En plus de fortifier le lien d'appartenance, cette occasion permet de faire « un retour sur l'année, pour l'année suivante ». La participation des PVVIH signifie que chacun « peut mettre son grain de sel ». D'autres GAPs sont organisés avec le comité aviseur et le comité de travail. Dans l'évaluation communautaire, le GAP est un moyen de rencontre et de discussion pour partager et découvrir « Comment travaillons-nous en tant qu'équipe? » (Zúñiga & Luly, 2005, p. 17, Outil Les regards sur notre action). Les GAPs, dans le quotidien des permanents, se rencontrent dans plusieurs espaces de partage, soit autour du café (salle à café, café du matin comme moment de partage d'info du quotidien), dans les réunions, à l'heure du dîner (avec les autres gens du communautaire, pour parler d'une rencontre). Le GAP

peut se réaliser dans le quotidien et non seulement lors d'une rencontre officielle des acteurs impliqués.

L'impact des inégalités dans les stratégies d'évaluation

L'évaluation doit englober toute la sphère de l'action collective de l'organisme pour placer les « petits bouts » dans l'action intégrée de l'organisme. Les bailleurs de fonds (par ex. PACS) demandent des évaluations exclusivement par projets bien définis, déterminés et limités dans le temps. Toutefois, ils oublient qu'un projet fait partie d'une totalité, d'une mission globale et qu'il affecte directement ou indirectement l'ensemble des usagers, des bénévoles, des intervenants, de la coordination, des partenaires d'un organisme communautaire. C'est un défi de développer des projets selon les priorités du gouvernement (GAP, 27/02/2007).

L'évaluation doit souligner l'évolution des pratiques de première ligne dans le temps, pour ne pas limiter sa lecture aux résultats mesurés à un seul moment précis. Le choix des indicateurs par l'organisme communautaire est capital pour mieux comprendre une situation et mieux la défendre devant un public externe, y compris les bailleurs de fonds, mais également les PVVIH, les bénévoles, le CA, etc. Le réajustement des pratiques mène à une remise en question et un repositionnement rapide pour mieux répondre aux besoins changeants des usagers. Une saine évolution est meilleure qu'une réaction non réfléchie. Par exemple, une photo prise fin décembre peut être bien différente de celle prise en février. Il y a des moments où on apparaît disgracieux, d'autres on est à son avantage. L'analogie vaut pour un organisme communautaire. C'est pourquoi la prise unique de résultats dans une évaluation annuelle ne montre pas le processus, les efforts soutenus, enfin l'évolution des interventions pour répondre aux besoins changeants des usagers, du contexte, des politiques de santé...

L'évaluation doit tenir compte des « écarts » et des « failles » par rapport aux objectifs comme des ajustements, des sauvegardes du sens et des valeurs, malgré les apparences de « déviation des buts ». Il y a des imprévus lorsqu'on réalise un projet, toutefois les sommes d'argent doivent être dépensées avant le 31 mars. Comment l'évaluation par objectifs/résultats pourrait-elle tenir compte de ces imprévus? La démocratie, ça prend du temps. Le comité ne peut pas prendre les décisions en fonction du temps. Il y a les enjeux de négociation. L'évaluation peut arriver au moment où l'organisme connaît une situation critique. Les membres de la coordination peuvent avoir l'impression de se trouver sur des « plaques tectoniques » en constante mouvance... D'une certaine manière, l'équipe des intervenants se sent « brassée par les réalités ». D'abord, par les transformations reliées à l'évolution du VIH/sida lui-même

(les changements du virus, des traitements, des moyens de prévenir, des conditions de travail des PVVIH), les mots pour définir l'intervention par les transformations sociales (les travailleuses du sexe qui quittent la rue pour travailler dans des espaces fermés; la pauvreté; les multiproblématiques des usagers) et les transformations politiques (changements du réseau de la santé, des contacts, des partenariats, des formes de financement et de définition du territoire). L'organisme couvre à lui seul tout le territoire de la région et se retrouve dans une position frontière (c'est la lutte des mots et de leur légitimation).

Le mode experimenting : une planification par objectifs dans le quotidien et l'incertitude

Les définitions pour caractériser les pratiques, les milieux et le partenariat diffèrent selon les contextes des groupes communautaires. Cette situation pose également des questionnements pour l'évaluation participative et en partenariat de manière universaliste et entre les partenaires différents (partenariat entre les organismes communautaires de la coalition et avec les agences de santé publique).

Une équipe interprète son travail comme un mode « *experimenting* » dans lequel l'intervention se formule à partir des situations vécues et des différents usagers qui viennent cogner à la porte. Ce mode d'intervention ne repose pas nécessairement sur une littérature théorique, mais fait plutôt appel aux expériences antérieures des intervenants et les occasions qui se présentent au moment de la situation d'intervention. Le schéma de la systématisation d'expériences (outil 15) a aidé à placer les morceaux du poster dans une logique d'intervention de ce mode (Zúñiga & Luly, 2005, p. 111).

Dans les termes des intervenants communautaires de première ligne, la logique du mode « *experimenting* » se compose (a) d'une « transformation du grand bagage comme but global » et (b) du pont comme une analogie à la transition de l'usager dans un partenariat avec l'intervenant. On voit l'usager arriver à l'organisme avec un lourd bagage « émotionnel » - son fardeau - et il repart avec un autre bagage, celui de conseils et d'outils pour mieux affronter la vie à l'extérieur du groupe communautaire. C'est grâce à ce contact avec nous qu'il se transforme et crée des liens plus durables pour s'insérer ensuite dans le Public. Les usagers font des expériences collectives qui ne sont pas jugées trop menaçantes. La transformation de ce fardeau en trousse à outils est un changement prévu et un objectif global du mode *experimenting* (voir Tableau 1).

Tableau 1

La logique du client et celle des programmes : modes *experimenting* et gestion

Mode « <i>experimenting</i> »	Mode gestion
Imprévu, au fur et à mesure des événements	Organisé
Flou et confus	Délimité
Essai	Plus planifié
Valeurs dans l'intervention quotidienne	Valeurs dans l'ensemble de la mission globale de l'organisme
Intervention au quotidien	Action collective à future
Idées mélangées à éclairer	Idées organisées à transmettre et défendre
Côté émotionnel	Côté rationnel
Relations internes (travail de terrain directement avec les usagers)	Relations externes (dynamique de positionnement pour l'extérieur – information, contacts, alliances, partenaires)
L'organisme en termes d'histoire (expériences et compétences accumulées)	L'organisme en termes de projet (projection future)

La logique du pont est le passage vers un changement concret et réaliste pour l'utilisateur. C'est le transfert ou la transformation d'un état transitoire de crise et de nécessité vers un état meilleur. Ce peut être la transition à une autre façon de penser (Zúñiga & Luly, 2005, p. 55). Le but du changement réalisé par l'intervention est décidé en partenariat avec l'utilisateur. Le processus de ce GAP a également souligné les dimensions complémentaires de l'action dans l'organisme (voir Tableau 2), soit une vision de travail (exogène) et une vision de gestion (endogène).

Tableau 2
Les visions internes et externes du travail collectif à réaliser

Dirigé vers la communauté	Dirigé vers le social
Vision de gestion en termes d'organisation	Vision de travail en termes de projets
Endogène	Exogène
Portion des opportunités est moindre	Portion des contraintes est moindre
Les défis viennent de l'intérieur; la force est avec le monde extérieur	Les défis viennent de l'extérieur; la force c'est nous-autres à l'intérieur
Réalisme	Idéalisme

Vie associative : une perspective démocratique

Le travail de groupe dans l'organisme communautaire est également une forme de « vie associative » qui inclut « repos », « formation » et « rencontre d'équipe ». La lutte pour la justice sociale, la gestion et les activités pratiques du quotidien sont là pour renforcer cette vie associative. La vie associative de l'équipe inclut également celle des usagers et des PVVIH. Cette vie associative crée un sentiment d'appartenance pour les usagers, et aussi pour les bénévoles qui les côtoient. Des activités au cours desquelles les PVVIH bénévoles aident à la réalisation d'un repas communautaire ou à rendre un service à leurs pairs, permettent d'illustrer ce sentiment d'appartenance.

Le Tableau 3, que j'ai construit, résulte d'abord des principaux thèmes échangés par le GAP d'une équipe. Il présente une synthèse des principaux éléments qui surgissent dans la discussion collective. La représentation graphique facilite la délibération collective des thèmes « empiriques » importants et leur analyse en groupe. Il respecte le langage (par exemple, commercial) et la façon dont les participants parlent de leurs actions et de leurs organisations. Ce tableau ainsi que tous les précédents font partie des résultats empiriques bruts. Il illustre la manière dont nous avons construit des connaissances ensemble par des échanges, des délibérations et des partages de langages (communautaires, promotion de la santé, sociologie des organisations)] (commentaires de la chercheure).

Tableau 3
Les modes public et communautaire de culture organisationnelle

TENSIONS DANS LES CULTURES ORGANISATIONNELLES		
<i>CRITÈRES</i>	Mode Public	Mode Communautaire
<i>Conception de la Santé</i>	Commerciale	Humaniste
Relations de travail et de service	Limitée à une relation temporaire selon les services offerts avec les usagers appelés clients. Ce sont des payeurs de taxes. Fonctionne par projets ponctuels et cas.	Établissement d'une relation à long terme dans une équipe et avec les usagers.
Travail d'équipe	Hiérarchique, limité aux fonctions spécifiques, fonctionnalisme	L'équipe collabore à l'orientation, l'organisation, l'accueil, la réponse aux besoins d'informations des nouveaux et à l'aide pour développer son travail.
Intervention	Professionnalisation, hyper formé, critères « plus élevés » et très délimités, par projet spécifique	Contacts, occasions d'explorer d'autres moyens de faire, antibureaucratie. Bénévolat, engagement
Conception de l'intervention dans le temps	Planifiée à l'avance, sans marges d'adaptation aux circonstances	Planification flexible, acceptant les Imprévus.
Identité personnelle	Intervention et action dépersonnalisée, standardisée	Intervention et action personnalisée, prête à s'adapter aux besoins prioritaires pour la personne desservie.
Conception de l'usager	Un client, un usager de l'action incarnée dans un service très délimité	Une personne, un participant à l'action, qui est une collaboration entre l'intervenant et l'usager.
Mode d'interprétation de l'usager	Par codes, un dossier	Une personne. S'il y a un dossier pour faire le suivi, on inscrit le prénom pour les visites à domicile. Les informations sont limitées à des notes évolutives.
Définition d'agent de transformation	Transformation programmatique	Transformation sociale non programmatique

Discussion autre : le politique dans la pratique réflexive et collective

Le cas de la coalition

En parlant de la pratique réflexive et collective, Greenwood (1991, p. 105) affirme que quel que soit le lien entre réflexion et action, il y a une dimension politique. La pratique de la réflexion collective en groupes d'appréciation partagée permet de mieux visualiser le modèle d'organisation ou de société qui influence cette pratique. La construction d'un mode participatif et communautaire qui permet d'évaluer est venue d'un cri d'autonomie de la part des organismes communautaires. L'usager et le bénévole devaient être au cœur du communautaire et aidaient à donner le sens de l'action à l'organisme (Jalbert, Pinault, Renaud & Zúñiga, 1997).

Nous avons analysé une verticalité à partir d'acteurs non mentionnés dans l'organigramme officiel (Laperrière & Zúñiga, 2006). Ces acteurs agissent à l'extérieur de l'espace participatif formel entre les partenaires et influencent les acteurs de l'organigramme, qui négocient dans cet espace de pratique réflexive collective. Il y a également un niveau de dangerosité pour les acteurs participant aux espaces participatifs (coalition, table de concertation, etc.). Selon un des participants, il ne fallait pas tout dire dans l'espace participatif; car cela aurait pu avoir des conséquences sur notre financement ou sur nos relations extérieures. Les informations dites et partagées dans l'espace participatif débordent ses murs et se propagent vers d'autres acteurs d'influence sur la vie économique des organismes communautaires. Cette dimension avait également été soulevée lors d'une assemblée antérieure lorsqu'un participant avait même utilisé le terme « d'espion » dans la salle. Dans ce même concept de verticalité, nous avons appris que les décisions, prises entre moi (volontaire et chercheure) et la direction d'un organisme communautaire, ne sont pas toujours transmises aux intervenants subalternes tout comme les décisions entre les intervenants et moi-même. L'étonnement survient lorsque, au cours d'une réunion, je présente un protocole qui n'a pas l'appui direct de la direction.

Que faire avec les structures profondes et les actions non programmatiques?

Les résultats illustrent ici la signification des actions communautaires de lutte contre le sida et la manière dont les participants peuvent les évaluer au niveau des organismes locaux. Friedberg (2005) appelle structures « profondes » celles pour lesquelles le caractère clandestin est en dehors de l'organigramme formel et du programmatique. L'expérimentation de la pratique réflexive collective ou du processus d'autoévaluation démontre que la participation et le partenariat sont des défis d'abord à l'interne, puis à l'externe dans la communication officielle avec les bailleurs de fonds. La participation décisionnelle (Zúñiga & Laperrière, 2006), non pas seulement consultative et délibérative, ne provient

pas d'acquis octroyés par les instances gouvernementales et de coalition, mais de conquêtes (Demo, 2001).

Quel langage devrait être utilisé pour décrire ce que nous considérons comme important et significatif? Sans le savoir et avant d'avoir été placés dans cet espace de pratique réflexive collective, nous pensions pouvoir nous exprimer librement. C'est en discutant ensemble, en relisant les informations émanant des groupes d'appréciation partagée que nous nous sommes rendue compte de l'effet de colonisation interne au sein du communautaire.

Nous avons reconnu les défis sociaux et politiques pour négocier dans l'évaluation en partenariat d'abord entre les membres de la coalition et ensuite avec les agents du programme de santé publique. Parmi ces défis qui étaient déjà présents lors de la construction du deuxième guide d'évaluation, nommons la difficulté de l'écriture, du savoir-dire et d'une tradition d'intervention professionnelle qui ne développe pas un discours explicite apte à faciliter la mise en commun, la description de l'intervention et l'imputabilité des actions. Bien que les actions communautaires de lutte contre le sida puissent se dérouler la porte fermée (pour garder la confidentialité), elles demeurent publiques dans leur organisation et leur soutien social auprès des personnes vivant avec le VIH. Il y a un dialogue inévitable des actions financées par les partenaires et agences gouvernementales de santé publique.

L'arrière-plan des cultures locales : le sens commun... mais commun à qui?

L'expérimentation de la pratique réflexive collective souligne la complémentarité dans la diversité des significations et des intérêts. Les membres d'un groupe attribuent une signification collective à leurs expériences et aux nouvelles connaissances qu'ils acquièrent ensemble. Le sens commun a été une contribution précieuse des anthropologues (voir notamment Geertz, 1983). La cohérence dans le discours (mission globale d'un organisme communautaire) vient du sens commun donné à des actions collectives pour tous les membres du groupe. Les structures profondes (culture d'une organisation, les négociations quotidiennes) relèvent du faire, de la praxis des acteurs à tous les niveaux de l'organisation (Friedberg, 2005) dans des contextes d'incohérence à la mission globale. Même si ces pratiques ne ressortent pas dans les discours formels, les acteurs gardent le sens commun de leurs praxis dans ce contexte particulier (par exemple, à l'aide d'un humour basé sur des sous-entendus ironiques). Ils peuvent échanger là-dessus autour d'un café, dans le corridor, en dehors des réunions formelles.

Contrairement à l'hypothèse initiale de différence culturelle (anglophone, francophone, ethnique, régionale), l'histoire collective des partenariats permet d'entrevoir la complémentarité et la spécificité des groupes

communautaires dans la Coalition. Cette diversité historique restreint toutefois la possibilité de reconnaître un « groupe communautaire membre ». La Coalition se compose de groupes dont les significations et les pratiques sont distinctes les unes des autres. Dans ce sens, non seulement les dynamiques organisationnelles de pratiques (prévention, accompagnement, bénévolat) sont distinctes, mais également les pratiques réflexives collectives. L'affirmation d'une égalité des acteurs dans l'évaluation d'un programme est en tension avec la diversité. Sans ce présupposé de comparabilité, la recherche et l'évaluation quantitatives s'avèrent impossibles.

L'entonnoir vers le soulier chinois du langage scientifiquement correct

L'appauvrissement de l'information sur laquelle se bâtissent les constructions scientifiques ne peut pas surprendre. La science n'ouvre pas ses écluses à toute information, mais seulement à celle qu'elle juge appropriée, qui répond à ses critères de pertinence et même de réalité. Une première réaction est celle de s'insurger et d'attirer l'attention sur ce qu'on voit comme partie intégrale de la réalité, qui est en train d'être oubliée. Le problème est qu'il ne s'agit pas d'un oubli, mais d'une exclusion voulue, justifiée par des critères apparemment rigoureux qui agissent comme un appareil de filtrage.

Indépendamment de leurs sources, les « données » deviennent très vite des « faits ». Les faits ne sont pas des « tranches de vie palpitantes », mais des traductions vers un langage stéréotypé, qui va plus loin que « dire ». Il s'agit de les dire dans les termes acceptés et permis, comme le mentionnait plus spécifiquement un des groupes participants. Si les faits ne rentrent pas dans ce soulier chinois, « ils n'existent pas » ! (voir UNAIDS/PNUD/Banque mondiale, 2006). Une réalité peut être identifiée comme faisant partie du répertoire possible. Un filtrage est toutefois nécessaire pour rejeter les données jugées non pertinentes et « anecdotiques ». C'est dans ce sens que Beaudry et Gauthier (1992, p. 426) croient en une évaluation qui élimine les informations intuitives de la réalité.

L'information jugée pertinente au niveau local, parce qu'utile et conforme au programme prescrit, demandera toutefois une traduction dans un langage officiel (Latour, 1993). Ce mécanisme fonctionne pour tous les sens. Ce que les groupes communautaires produisent passe à travers ces processus de filtration et d'interprétation. Ce mécanisme transforme ces données en faits, qui sont des interprétations — et aux « faits dignes de mention » parce que cohérents avec les usages scientifiquement acceptables et directement pertinents à l'intérêt qui guide la recherche » (Latour, 1993). À ce processus, s'ajoute le filtrage opportuniste — l'évitement de ce qui pourrait nous créer des problèmes par le seul fait d'avoir démontré qu'on s'était rendu compte de son

existence. L'envie de changer un tel état des choses est une vertu nécessaire à l'avancement des connaissances. Les moyens pour le faire sont limités. Au fond, en termes généraux, les moyens seront d'identifier les filtres sociaux qui réduisent l'information conservée pour comprendre les dynamiques sociales qui les génèrent, les maintiennent et les transmettent.

Le silence comme signe d'une colonisation interne

La participation peut avoir des dimensions d'aveu dans l'évaluation en partenariat. L'aveu est une obligation éthique et intellectuelle par rapport à l'évaluateur externe et au chercheur. Tous deux sont des acteurs puissants. Des incidents significatifs sont survenus au cours de cette recherche. À l'occasion d'une conférence, un agent d'administration publique en santé s'assoit à mes côtés pour m'indiquer de manière inquisitrice qu'il connaît un des groupes participant à ma recherche. Le danger évident est que l'information sera servie comme incriminante contre la personne et le collectif. La participation des agents institutionnels dans l'évaluation participative et en partenariat posséderait alors une fonction de contrôle.

Marsch (2004a, 2004b) parle de l'importance de l'occultation des informations de la part des praticiens de première ligne comme forme de survie dans un système hiérarchique. C'est seulement par la participation ethnographique engagée que cet événement vient relativiser les résultats et les placer dans une perspective nouvelle. Demo (2002) rappelle que les études évaluatives posent un regard centré sur la fréquence des incidents. Il nous invite à prendre davantage conscience du non-dit qui peut apporter plus de lumière ou du moins poser d'autres questionnements. Ce qui est le plus pertinent dans les entretiens pour comprendre une situation est peut-être justement ce qui n'a été cité qu'une seule fois ou même ce qui n'est pas mentionné ouvertement (Demo, 2002, pp. 70-71). Il faut savoir lire ce « silence ».

Conclusion : des inégalités à pouvoir se dire dans un partenariat

Le point de départ de cette recherche qualitative était l'identification par les acteurs communautaires d'espaces d'inégalités dans leurs rapports avec les agences gouvernementales de santé publique. Elle cherchait à rendre la dimension sociopolitique plus explicite pour diminuer les ambiguïtés des rapports entre des acteurs institutionnels. La pratique réflexive collective démarre avec l'analyse stratégique des forces et des faiblesses de l'action des groupes communautaires participants. Cet exercice en groupes d'appréciation partagée provenant de différents endroits au Québec permet alors une récupération de chacune des « petites histoires collectives ».

Les espaces d'inégalités sociopolitiques vont apparaître graduellement dans ces histoires, telles que l'autonomie relative des paliers de décision, la participation à une négociation des objectifs et des critères de réussite, l'impact des inégalités dans les stratégies d'évaluation et la diversité historique des milieux organisationnels de partenariat. Les entretiens collectifs renforcent les résultats de l'étude de Paicheler (2004), à savoir que l'expertise du communautaire est fondée sur le vécu et l'expérience intime faisant valoir un cadre de référence autre qui est relié au symbolique, à l'émotionnel en plus du cognitif.

En regard de ces résultats, il y a plusieurs chemins de lecture. Nous pouvons nous questionner sur la manière dont les données ont été recueillies, incluses, échantillonnées ou honnêtement exprimées (mon défi comme chercheure). Nous pouvons argumenter que les groupes communautaires et leur coalition sont inaptes à produire des connaissances sur l'évaluation participative et en partenariat ou bien inadéquats pour analyser leurs rapports interorganisationnels avec les centres d'expertise en santé publique (leur problème comme participants).

L'analyse de la pratique réflexive collective fait émerger des incongruités et des défis à concevoir les résultats comme une totalité sociale, unifiée, structurée et simple. Que faire avec les structures profondes et les actions non programmatiques? Où placer les résultats dans le cas de la Coalition? Comment présenter les données suffisamment détaillées pour les saisir lorsqu'elles passent par l'entonnoir du soulier chinois d'un langage scientifiquement correct? Pouvons-nous développer un sens et un langage totalement commun entre les participants, entre les groupes communautaires, entre la coalition et les agences gouvernementales, avec les chercheurs?

Enfin, le silence s'avère la porte de sortie pour éviter de tenter d'exprimer publiquement en mots cohérents des actions collectives qui découlent de divers facteurs. Lors de la présentation de ces résultats à la Conférence de l'Association canadienne de Santé Publique à Ottawa (Ontario), une participante d'une agence gouvernementale VIH/sida me remercie d'avoir présenté « de manière plus détaillée », « ce qu'ils savent déjà » - mais qui est nullement écrit et publié. Comme Umberto Eco l'explique, les résultats peuvent être considérés comme étant des données « objectives », car les participants présentent publiquement leur point de vue, même si ces données s'avéraient non véridiques (Eco, 2000, p. 30). Les inégalités entre les centres d'expertise et les groupes communautaires apparaissent justement lorsque les facteurs sociaux et politiques de la participation et du partenariat, incluant les structures informelles et profondes, sont pris en compte « publiquement ».

Les experts scientifiques ne sont souvent pas en mesure de conseiller véritablement des actions politiques qui dépendent d'autres contraintes que la connaissance (Paicheler, 2004). Dans ce sens, un discours cohérent et reconnu scientifiquement demande l'occultation des actions non programmées et des structures informelles dans l'évaluation. Les groupes communautaires doivent à la fois tenir compte de ces facteurs sociaux et politiques dans leurs évaluations internes afin d'être capables de placer en actes leurs actions, mais doivent aussi occulter les actions non programmées pour préserver la cohérence exigée par les bailleurs de fonds. Cette recherche reproblématise la situation : les groupes communautaires ont des compétences en évaluation participative que les centres d'expertise ne possèdent pas. Ils ont toutefois plusieurs défis pour faire entendre leurs voix dissidentes au sein du partenariat et de la participation État/Société civile populaire. Le premier est celui de transcender le silence en permettant au langage communautaire de s'exprimer, ce que la recherche qualitative et collective possède comme potentiel.

Note

¹ Cette recherche a été rendue possible grâce à une bourse de recherche (#IPD – 78574) du Programme de recherche VIH/sida, Institut d'infection et immunité, Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) ainsi qu'à une bourse complémentaire du Programme Analyse et Évaluation des Interventions en Santé (AnÉis) de l'Université de Montréal. Je remercie tous les participants des groupes communautaires membres (personnes vivant avec VIH, intervenants, coordination, partenaires) ainsi que la Direction de la COCQ-sida pour leur appui au projet. J'aimerais également souligner la contribution de Louise Potvin, Chaire Approches communautaires et Inégalités en santé (CACIS), et de Ricardo Zúñiga, École de Service social, Université de Montréal, pour leur apport critique dans la réalisation de la recherche.

Références

- Agence de Santé Publique du Canada – ASPC (2006a). *Le programme d'action communautaire sur le sida*. Document consulté le 8 août 2006 de http://www.phac-aspc.gc.ca/aids-sida/vih_sida/initiative_federale/communautaire/programme_action.html.
- Agence de Santé Publique du Canada – ASPC (2006b). *L'initiative fédérale de lutte contre le VIH/sida au Canada. Renforcer l'intervention fédérale dans la réponse du Canada au VIH/sida*. Document consulté le 8 août 2006 de http://www.phac-aspc.gc.ca/aids-sida/vih_sida/initiative_federale/initiative/if/index.html.

- Analyse et renforcement des pratiques évaluatives auprès des organismes communautaires – ARPEOC (2005). *Analyse des pratiques d'évaluation dans les organismes communautaires*. Montréal : Services aux collectivités de l'UQAM.
- Beaudry, J., & Gauthier, B. (1992). L'évaluation de programme. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 425-452). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bernier, J., Rock, M., Roy, M., Bujold, R., & Potvin, L. (2006). Structuring an inter-sector research partnership : a negotiated zone. *Soz Praventiv. Med.*, 51, 335-344.
- Bertalanffy, L.V. (1968). *General system theory*. New York : George Brazilien.
- Demo, P. (2001). Algo de teoria e prática da participação. Dans P. Demo, *Participação é conquista* (5^e éd.) (pp. 81-157). São Paulo : Cortez.
- Demo, P. (2002). *Mitologias da avaliação : de como ignorar, em vez de enfrentar problemas* (2^e éd.). Campinas : Editora Autores Associados.
- Eco, U. (2000). *Como se faz uma tese* (15^e éd.). Sao Paulo : Editora Perspectiva.
- Friedberg, E. (2005, Avril). *Qu'apporte la sociologie au management des organisations?* Séminaire présenté au Centre Humanismes, Gestions et Mondialisation, HEC, Montréal.
- Geertz, C. (1983). Common sense as a cultural system. Dans C. Geertz, *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology* (pp.73-93). New York : Basic Books.
- Gouvernement du Québec (1992). *L'évaluation appliquée aux organismes communautaires. Première partie : énoncé de principes*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Comité ministériel sur l'évaluation.
- Gouvernement du Québec (1995). *L'évaluation des organismes communautaires et bénévoles. Une évaluation respectueuse des organismes communautaires et bénévoles implique un processus de négociation*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Comité ministériel sur l'évaluation.
- Gouvernement du Québec (2001). *L'action communautaire, une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*. Québec : Direction des communications.

- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de soutien aux organismes communautaires, 2004-2005*. Québec : Direction des communications du Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Greenwood, D.J. (1991). Collective reflective practice through participatory action research : a case study from the Fagor cooperatives of Mondragon. Dans D.A. Schön (Éd.), *The reflective turn. Case studies in and on educational practice* (pp. 84-107). New York : Teachers College Press.
- International Council of AIDS Services Organisations – ICASO. (2004, Juin). *Le Fonds mondial : Perspectives des ONG*. Rapport préparé par le Conseil international des ONG de lutte contre le sida (ICASO). Toronto : ICASO.
- International Council of AIDS Services Organisations – ICASO (2006). *Participation communautaire à la surveillance et à l'évaluation de la mise en oeuvre de la Déclaration d'engagement de l'UNGASS*. Document consulté le 18 août 2006 de <http://www.icaso.org/index.html>.
- Jalbert, Y., Pinault, L., Renaud, G., & Zúñiga, R. (1997). *Guide d'auto-évaluation des organismes communautaires*. Québec : COCQ-sida.
- Laperrière, H., & Zúñiga, R. (2006). Sociopolitical determinants of an AIDS prevention program : multiple actors and vertical relationships of control and influence. *Policy, Politics and Nursing Practice*, 7(2), 125-135.
- Latour, B. (1993). Petites leçons de sociologie des sciences. Et autres leçons d'un amateur des sciences. Collection Points, Sciences 114. Paris : La Découverte.
- March, J.G. (2004a). Le carcan de la rationalité : Laisser coexister des logiques différentes. Dans E. Friedberg (Éd.), *La décision*. [Ouvrage multimédia]. Paris : Banlieues Media Editions.
- March, J.G. (2004b). On ne sait pas ce qu'on veut : Comment gérer l'instabilité des préférences : l'hypocrisie. Dans E. Friedberg (Éd.), *La décision*. [Ouvrage multimédia]. Paris : Banlieues Media Editions.
- Onusida/Programme des Nations Unies pour le développement/Banque mondiale (2006, Août). *Multisectorial & Local responses : moving from implementation to measuring results*. Session de capacitation en anglais avec facilitateur R.Smart. Présenté par le Programme commun des Nations-Unies sur le sida/Programme des Nations-Unies sur le Développement/Banque Mondiale, XVIe Congrès international sur le sida, Toronto, Canada.

- Paicheler, G. (2004, Décembre). *Formes d'expertise et action politique : le cas du sida*. Conférence GRASP, Université de Montréal, Montréal.
- Taylor, C. (2007). The age of mobilization. Dans Taylor, C., *A secular age* (pp. 423-472). Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press.
- UNAIDS/PNUD/Banque mondiale (2005). *Integration du VIH/sida dans les secteurs & programmes. Un guide pour la mise en oeuvre de ripostes nationales*. Programme commun des Nations-Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA). Site internet : <http://www.unaids.org>.
- World Health Organisations (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*. Genève : Organisation mondiale de la santé (OMS). Document consulté le 11 novembre 2009 de http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=french
- World Health Organisations (2006). *The Bangkok charter for health promotion in a globalized world*. Genève : Organisation mondiale de la santé (OMS). Document consulté le 11 novembre 2009 de http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/bangkok_charter/en/print.html.
- Zúñiga, R., & Laperrière, H. (2006). A avaliação comunitária : conflitos verticais e ambiguidades metodológicas. Dans F. Mercado, & M.L. Bosi, *Avaliação qualitativa de Programas de Saúde. Enfoques emergentes*, (pp. 118-144). Petrópolis : Editora Vozes.
- Zúñiga, R., & Luly, M.-H. (2005). *Savoir-faire et savoir-dire : un guide d'évaluation communautaire*. Montréal : Coalition des groupes communautaires de lutte contre le sida au Québec.

Hélène Laperrière, pendant plusieurs années, s'est engagée auprès de groupes communautaires (associations de femmes et de travailleuses du sexe, agents de pastorale de la santé, foyer des marins et coalition de lutte contre le sida) et a exercé comme clinicienne dans des programmes de santé communautaire (prévention de la lèpre et du sida) dans l'État d'Amazonas (Brésil) et auprès de familles multiethniques liées aux centres sociaux de la famille et de la jeunesse au Québec. L'insertion communautaire a généré ses intérêts pour une éthique d'engagement et de conscience sociopolitique dans la pratique, la recherche et l'évaluation.

Les recherches groupales dans l'action : la systématisation d'expériences et le schéma SWOT en Amérique latine

Ricardo B. Zúñiga, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

La recherche qualitative possède les outils intellectuels et les pratiques de recherche pour contribuer à la définition des groupes et de leurs rapports sociaux et d'insertion dans des contextes spécifiques. Dans ce travail, nous avons choisi de situer le rapport entre la recherche qualitative et l'action collective — qu'elle soit de recherche ou d'intervention — dans le travail avec des groupes. Nous voudrions présenter une vision d'ensemble des méthodes d'évaluation groupale qui sont fréquemment utilisées en Amérique latine (la systématisation d'expériences et le schéma SWOT) pour montrer leur contribution à mettre davantage en évidence les dynamiques et les réseaux des groupes. Après avoir situé le problème vécu par les groupes de l'évaluation communautaire de leur travail auprès de leurs membres et de leurs interlocuteurs externes, nous décrivons et analysons la documentation et tirons des conclusions qui peuvent mieux montrer cette contribution de la recherche qualitative au travail auprès des groupes.

Mots clés

ÉVALUATION COMMUNAUTAIRE, GROUPES, SYSTÉMATISATION, SWOT

La recherche évaluative avec des groupes : la systématisation d'expériences et le schéma SWOT en Amérique latine

La recherche qualitative et la reddition de compte du communautaire

Un des impacts sociopolitiques de la recherche qualitative sur l'action communautaire a été la réaction des groupes communautaires à la conception de l'évaluation qui leur a été imposée dans leurs rapports avec les bailleurs de fonds. Pour les groupes communautaires, l'évaluation est moins un exercice de réflexion que la production des documents dont dépend leur survie financière.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 28(3), 2009, pp. 113-135.

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

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

© 2010 Association pour la recherche qualitative

L'approbation d'une initiative ou d'un projet, son financement, et ses possibilités de continuité par le renouvellement des subventions ou l'approbation d'autres projets ont réduit la prise de conscience autocritique à une défense de leur bonne gestion des fonds. Le concept traditionnel de projet qu'on cherchait à incorporer dans leurs pratiques leur était imposé par des pratiques administratives qui traduisaient les exigences de rigueur dans l'imposition d'un modèle administratif. Il était strictement quantitatif, orienté vers un contrôle de l'efficacité de la gestion conçue sous un angle strictement comptable, avec un devis de recherche basé sur une prédictibilité imposée et un contrôle centralisé par l'autorité responsable (Laperrière, 2006).

Ces exigences, imposées relativement à une rationalité et une transparence évaluatives, marginalisaient les possibilités d'une gestion participative, du caractère exploratoire de beaucoup de projets, et des rajustements en cours de route. Elles marginalisaient aussi l'utilisation d'indicateurs plus proches de la description des phénomènes sociaux au profit de quantifications reflétant davantage les exigences de contrôle de gestion que les intérêts des participants. La recherche devient une affirmation implicite qui se doit d'être quantitative pour produire des données directement pertinentes à la prise de décisions administratives. Ce faisant, ces décisions deviennent la définition de l'évaluation comme forme de recherche. « Si ce n'est pas quantifié, ça n'existe pas! » est encore une phrase utilisée avec orgueil par des apôtres de la rigueur scientifique et administrative, et qui justifie la réduction de la démarche scientifique à la vérification d'hypothèses dérivées de textes scientifiques publiés dans des périodiques reconnus comme seule stratégie de recherche. Elle fait de l'évaluation une vérification du rapport entre les objectifs préétablis dans le projet et les résultats obtenus dans sa mise en œuvre.

Cette définition technocratique de l'évaluation suscite souvent dans les groupes communautaires un sentiment de désappropriation de leur expertise et de leur apprentissage collectif par une réduction de leur expérience aux seuls indicateurs imposés par le contrôle externe (Laperrière, 2004). Leur expérience collective se voit réduite à un rapport de gestion, limitée au compte rendu des dépenses en fonction d'un devis quasi contractuel qui définit à l'avance le résultat attendu. En se basant sur une prédictibilité qui est très loin de pouvoir être assurée par les moyens extrêmement limités et la précarité des emplois des personnes responsables d'atteindre ces effets attendus, l'évaluation ne se sent pas obligée de tenir compte de ces limitations.

La conscience évaluative a néanmoins constitué un élément central dans la logique des groupes populaires à partir d'organiseurs de l'action comme l'abbé Cardijn, qui font de l'appel à l'action collective une obligation morale :

« Adoptant une méthode simple et originale de *Révision de Vie* (Voir-Juger-Agir) il les aide à réfléchir sur leur vie ouvrière, conditions de travail et surtout à voir comment, ensemble, ils peuvent remédier au moins aux abus les plus évidents dans leur milieu » (Wikipédia).

En Amérique latine, l'éducation des adultes a témoigné d'une préoccupation majeure, très influencée par les courants chrétiens et marxistes qui soulignaient que la transformation du monde consistait en une prise de conscience des conditions concrètes de vie comme arrière-plan de toute action collective, surtout celle s'inscrivant en milieux populaires. L'évaluation s'est éloignée de ses racines en raison du poids croissant du financement des agences et des organismes internationaux qui élaboraient leur propre justification dans l'identification des changements aptes à être présentés selon les logiques dominantes du progrès et du développement. Elle devenait doublement étrangère en exigeant une démonstration d'efficacité, en fonction des critères des organismes financiers internationaux, basée sur les seuls indicateurs de gestion financière, et déconnectée des contextes spécifiques locaux.

L'évaluation réappropriée : la systématisation d'expériences et le schéma SWOT en Amérique latine

Le contexte d'action et de diffusion de la systématisation d'expériences

Les premiers efforts des groupes communautaires en Amérique latine pour proposer une logique distincte, ou au moins complémentaire à l'évaluation qui leur était exigée, sont venus d'organismes d'éducation populaire tels que les cuisines populaires et les ateliers d'artisanat au Chili, en Argentine, au Pérou et dans d'autres pays en développement en Amérique latine. La longue période de dictatures militaires avait imposé une logique économique fortement réductrice qui voulait circonscrire les actions populaires à une « objectivité » qui interdisait violemment toute intention politique de regroupement et d'organisation autonome. Suivant les suggestions proposées par des organismes internationaux, tels que les églises européennes et les organismes de défense des droits de la personne par le financement des activités de survie économique, ces groupes communautaires ont cherché à récupérer leur droit de parole et à défendre l'incorporation nécessaire d'indicateurs qualitatifs, plus aptes à récupérer les expériences collectives par des récits et des constatations pouvant être exprimés par tous les participants.

La « systématisation d'expériences » était un exercice de mise en commun collectif et inclusif. Elle visait à chercher un ordre dans l'action en cours pour l'orienter, apprendre d'elle et mieux comprendre la situation dans laquelle elle agissait tout en observant la réaction des participants confrontés à la situation que l'idée proposée était censée modifier. Il s'agissait d'un chemin

simple d'évaluation, qui partait de l'échange informel et cherchait plus à assurer un travail collectif harmonieux et efficace qu'à produire des discours externes de justification.

Le schéma d'organisation des échanges était simple. Dans une situation difficile et pénible, le *projet* représentait l'effort nécessaire pour changer la situation. Cet effort devait permettre au groupe de prendre conscience des résultats de leurs efforts et les comprendre comme étant des *réussites* et des *erreurs*, et des conditions dans lesquelles ces efforts devaient se réaliser comme étant des *obstacles* ou des *facilitateurs* du projet qui visait un changement social (Figure 1) :

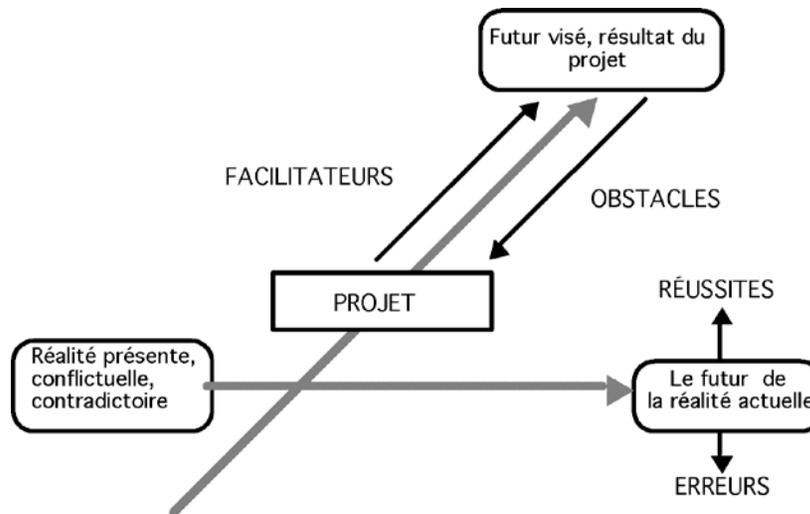


Figure 1 : La systématisation d'expériences

La systématisation est le résultat de la participation active de tous les participants au projet, et de la conscience de la prise de décision requise. Les publics visés sont d'abord les participants directs, leur cercle d'influence et les autres projets similaires. Au début, les efforts sont concentrés sur un « savoir dire » qui cherche une communication en fonction de l'action directe; progressivement, le discours a voulu atteindre les secteurs qui exigeaient une communication plus proche du langage officiel des communautés professionnelles et universitaires. Deux définitions permettent de comprendre l'état actuel de sa conceptualisation en tant que mouvement d'action concertée :

- La systématisation est l'interprétation critique d'une ou de plusieurs expériences qui, à partir de son organisation et de sa reconstruction, découvre ou explique la logique du processus vécu, les facteurs qui ont joué dans ce processus, comment ils se sont influencés réciproquement et pourquoi ils l'ont fait de cette façon (Eizaguirre, Urrutia & Askunze, 2004, p. 13).
- L'exercice de systématisation des expériences est manifestement théorique : il consiste en un effort rigoureux qui formule des catégories, classe et ordonne des éléments empiriques. Il fait une analyse et une synthèse, de l'induction et de la déduction; il tire des conclusions et les formule de façon à permettre leur vérification pratique (Jara, dans Coppens & Van de Velde, 2005, p. 25; voir, aussi, Jara 2001a et 2001b).

Tout au long de son développement (voir CEAAL, s.d.), le mouvement de la systématisation a défendu les principes méthodologiques qui le caractérisent :

- Le premier dilemme dans la conception de la systématisation nous place devant le choix entre deux sens de la systématisation :
 - a) comme une opération de cueillette des informations, ou
 - b) comme une systématisation d'expériences.
- Le sens le plus fréquent fait référence à la mise en ordre et au classement des données et des informations, à la structuration précise des catégories et des relations qui rendront possible la constitution de bases de données organisées, etc.
- Le deuxième sens est moins fréquent et plus complexe : il s'agit d'aller plus loin. Il s'agit de regarder les expériences comme des procès historiques et complexes dans lesquels interviennent différents acteurs, qui ont lieu dans un contexte économique et social donné, et dans un moment institutionnel dont nous faisons partie (Jara, 2001a, p. 2).

Le programme d'action de la systématisation est un travail participatif sur une action collective, qui commence dans l'échange d'impressions de façon informelle. Il explore la récupération d'expériences personnelles et collectives vécues comme des opinions, et essaie de les faire avancer vers des affirmations aptes à être vérifiées. Il est soucieux d'inclure tous les acteurs dans une pleine participation à l'information et à la prise de décisions. Il promeut une approche qualitative comme étant la plus apte à recenser tous les faits et toutes les opinions et qui est, en conséquence, la condition préalable de toute quantification. Il souligne le caractère nécessairement local et intrinsèque ou enraciné des traits constitutifs d'une situation et d'un programme de

transformation qui fonctionne entre les mains des acteurs directement impliqués. Il acquiert, par le fait même, un caractère explicitement politique, parce qu'il centre l'attention sur le bien-fondé qui anime l'action transformatrice du point de vue de ceux et celles qui la réalisent. Il ajoute le « savoir dire » à la trilogie classique de la revendication des intervenants sociaux : « savoir, savoir-faire, savoir être » (Zúñiga & Luly, 2005).

Les organismes internationaux d'aide au développement et les organisations religieuses, souvent complices des objectifs qui incorporaient l'aide à la survie des secteurs persécutés, permettaient de conserver une distance entre les discours formels, destinés à la consommation officielle, et les efforts pour maintenir une espérance collective qui passait par des mécanismes d'entraide. Ils toléraient un langage plus politique que celui qui était permis publiquement et ont aidé à faire accepter l'idée que, dans un contexte de persécution politique, le discours public ne fait que refléter les politiques qui étaient à l'origine de la misère vécue. Les buts et les orientations des organismes d'aide internationale étaient souvent adaptés par leurs chargés de projet auprès des groupes communautaires, qui comprenaient aussi bien les possibilités de ces groupes que leurs réticences à exprimer leurs convictions et même les actions politiques qui mettaient leurs conditions minimales de vie en danger.

Cette situation d'origine n'explique pas totalement la méfiance fréquente des groupes communautaires à transmettre une image qui refléterait toute leur vie, toutes les contraintes qu'ils subissent dans leur travail, et la totalité des échanges qui régissent leur action et qui sont souvent source de frictions internes entre les intervenants sur le terrain et ceux qui assument les fonctions de porte-paroles et de direction (Zúñiga, 1988). Les chargés de projet reconnaissent souvent implicitement cette situation. Leur demande de « limitez-vous aux chiffres » est un mélange d'idéologie officielle et de conscience réaliste des difficultés des acteurs à exprimer clairement leurs réticences. Le modèle d'évaluation qui en résulte est aussi intéressé à savoir, tout comme à ne pas savoir, et la méthodologie jumèle un « comment dire » à un « apprendre à taire ». L'évaluation externe ne peut pas ignorer un principe stratégique évident : « Évite de faire totalement confiance à ceux qui ont pour mission de te contrôler ».

La logique de la planification stratégique : le schéma SWOT comme préparation d'une action future

L'évaluation communautaire s'est consolidée grâce à un allié insoupçonné : le développement de la planification stratégique à partir d'une conception fortement critique de la planification déterministe et davantage consciente de la

nécessité de raffiner sa sensibilité par rapport aux aléas de l'action (Mintzberg, 1994; Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 1998). Elle est illustrée par le schéma SWOT (en anglais, FODA en espagnol et FFPM en français), qui invite à analyser une action en fonction de ses forces et faiblesses et des possibilités et menaces potentielles futures. Le schéma est devenu très populaire dans la planification stratégique participative, et incorporait une logique un peu plus systématique et plus apte à organiser l'action de façon plus explicite et partagée. Dans des pays comme le Chili, il a été introduit par le ministère de la Planification pour l'évaluation des projets communautaires. Nous pourrions le résumer en trois points.

a) La mise en commun des appréciations. Le schéma permet d'organiser les observations des participants comme deux tensions qui orientent la compréhension d'un groupe organisé : celle entre son passé et son futur, et celle entre ses possibilités et ses limitations, toutes les deux traversées par l'équilibre, toujours instable, entre son fonctionnement interne et ses capacités d'établir des liens avec son milieu (voir Figure 2, ci-dessous).

Les forces et les faiblesses réfèrent aux acquis, produits de l'histoire du groupe. Elles traitent des *relations internes*, elles visent à stimuler une réflexion critique de leur fonctionnement. Elles se concentrent sur « notre » action, et demandent des acteurs impliqués, une analyse pointue et une capacité d'autoévaluation honnête et franche.

Les possibilités et les menaces réfèrent aux anticipations du futur, qui font partie de ce qu'on a décidé d'adopter comme projet d'action. Toutes les deux illustrent les relations qu'on établit avec son environnement, les *relations externes* que l'organisation a établies ou cherche à établir.

b) Vérifier les fondements des appréciations, choisir les priorités. Les contenus énumérés suggèrent qu'une première « pluie d'idées », ou séance de remue-méninges, génère des perceptions spontanées, utiles, certes, mais qui exigent un remaniement. Elles permettent de s'attarder sur différents points, qui ne constituent pas des ensembles homogènes : il s'agit d'abord de les organiser thématiquement. Les contenus suggérés montrent comment ceux-ci peuvent être à la base d'un travail plus analytique, qui cherche un ordre : *quelles sont les dimensions, quels sont les aspects sur lesquels se concentre l'attention des participants?* Il devient nécessaire d'avoir un tel schéma pour poser la question complémentaire : *quels sont les aspects dont on N'A PAS fait mention?*



Figure 2 : La description du schéma SWOT

Il s'agit de prendre chacune des quatre énumérations du tableau qui recueillait les observations et les réactions des participants, et de vérifier si l'on s'entend sur leur importance en vue d'une révision de leurs fondements : « *Les gens préfèrent que les réunions soient le matin* »... Quelles sont les personnes qui ont exprimé ce souhait? Est-ce que ça conviendrait à d'autres? « *Il faudrait former des groupes non mixtes* »... Quels sont les avantages, quels sont les

coûts? Comment ces choix pourraient-ils contribuer à optimiser dans l'organisme une vision évaluative commune et justifiée? Il est plus facile ensuite de décider quelles cibles sont les plus prometteuses.

Une fois que les contenus sont définis et organisés, il reste deux questions fondamentales :

La représentativité des opinions recueillies : sont-elles isolées, partagées, majoritaires? Y a-t-il des « minorités silencieuses », qui sont en désaccord, mais préfèrent ne pas défendre leur point de vue, pour protéger une atmosphère conviviale et éviter les conflits?

c) La planification stratégique : comment organiser nos actions futures?

« Étant donné que nous vivons projetés vers le futur, dans un monde où les changements sont continus, et peuvent nous blesser ou nous attirer des malheurs, puisque chacun de nos actes pouvant modifier ces changements est porteur de promesses ou d'énergies hostiles, *comment l'expérience pourrait être autre qu'un futur imbriqué dans un présent!* [...] L'expérience n'est donc pas le souvenir nostalgique du passé : *elle est la préparation de notre avenir – qui sera l'« à venir » tel que nous pourrions l'avoir influencé* » (Dewey, 1977, p. 64, trad. RZ, les italiques sont de nous).

La conscience qui doit orienter le processus est une responsabilité stratégique : on décrit pour planifier, on regroupe nos jugements de valeur pour les traiter comme hypothèses sur l'action à vérifier, on examine le passé pour prévoir un futur. La matrice SWOT est ainsi un instrument heuristique qui peut guider un groupe vers une perception commune et vers la planification participative d'une action collective future qui profite des acquis, des succès et des faiblesses, pour s'adapter le mieux possible à un monde externe qu'on ne peut pas maîtriser complètement (voir Figure 3).

Dans la systématisation d'expériences et le schéma (SWOT), la recherche qualitative groupale vise à orienter collectivement une action groupale. Leurs pratiques sont fortement ancrées dans les expériences latino-américaines, dans une tradition d'interactions écrites et diffusées pendant 25 ans parmi les groupes d'action communautaire, surtout ceux à caractère revendicatif. Elles se caractérisent par la participation radicalement égalitaire, la diffusion orientée aux praticiens et aux usagers et leurs efforts pour mettre en commun des appréciations leur permettant une validation et une meilleure convergence dans leurs stratégies d'action collective. Leur construction d'une « appréciation partagée » rend explicites leurs perspectives d'interprétation, la mise en commun de leurs fondements dans les expériences d'action et leurs visées de transformation sociopolitique. Elles peuvent contribuer à rendre plus

Comment pourrions-nous profiter davantage de nos forces ?	Quelles initiatives ou quels changements pourraient nous aider à profiter des nouvelles possibilités ?
Comment pouvons-nous diminuer les limitations de nos faiblesses actuelles?	Qu'est-ce que nous pouvons faire pour neutraliser les menaces qui se pointent à l'horizon?

Figure 3 : Le plan stratégique : la projection de l'expérience aux actions futures

compréhensible la place d'un travail groupal dans la progression d'une analyse vers une action collective fondée et efficace.

Les schémas de la systématisation et du SWOT doivent composer avec une dérive fréquente : celle de comprendre en quoi une appréciation partagée est une conséquence dérangeante de la participation. D'abord, il ne s'agit pas d'une activité « dirigée » par un animateur qui garde le contrôle et la responsabilité, où les participants ne se sentent pas impliqués. Les questions suivantes sont fréquentes : « Et quand allez-vous nous remettre votre analyse? Et qu'est-ce que nous devrions faire? ». Elles mettent en relief la passivité que les participants attribuent trop fréquemment à leur statut de « sujets de recherche ». Mais si l'action qu'on analyse est et sera la leur, qui d'autre pourrait orienter leur propre activité? Il faut remettre en question la déformation qui veut qu'une « foire aux questions et aux opinions » n'ait d'autre but que la détente dans une activité sans conséquence pour la gestion du projet.

Le schéma SWOT est sensiblement le même que celui de la systématisation, mais son sens se modifie. La pression s'accroît : le groupe est conscient de la demande insistante de la part des bailleurs de fonds d'évidences de changements concrets, de la pression bureaucratique des agences pour réduire l'évaluation au contrôle de gestion, de la tendance des intervenants experts à se diriger vers une socialisation institutionnelle, vers un déplacement du dialogue des participants aux cénacles universitaires (l'action collective considérée seulement comme source de données). Le groupe devient le répondant d'un animateur externe, qui veut obtenir l'information qu'il lui faut. La logique des « focus groups » ou groupes de discussion focalisée oublie que la focalisation est préalable à l'existence des groupes qui seront créés en fonction des intérêts de la recherche, qu'elle est externe, et répond à des intérêts qui restent souvent cachés aux participants. Les champs d'intérêt sont orientés

par un choix administratif centré sur la productivité des investissements dans un contexte qui dépasse le groupe.

La circulation publique d'expériences

Le statut épistémique de la systématisation d'expériences est marqué par la double difficulté de justifier des actions collectives qui se déroulent dans des milieux informels, dans les conditions imposées par une science officielle. D'abord, la systématisation plonge ses racines dans un authentique mouvement de recherche de rigueur scientifique — la rigueur qui devient l'acceptation d'un mode de communication étranger à la situation qu'on veut étudier. Elle accepte une option politique explicite pour une participation étendue aux projets de changement social. La deuxième difficulté est celle des limites imposées par l'option d'un langage de communication inclusif, qui privilégie la compréhension des participants directs. Il est à remarquer qu'une recherche rapide dans Google sur la systématisation recense 487 références en espagnol, 622 en français et 568 en anglais. Les articles fondateurs et les premières expériences ont été publiés en espagnol par des collectifs pour qui la préoccupation première était la compréhension et la légitimation de leur action collective et sa communication inclusive, non pas la publication internationale. Un aperçu des contenus montre que la présence de l'Amérique latine et des contributions espagnoles et belges d'appui à l'éducation populaire, aux groupes paysans, aux femmes et aux communautés autochtones constitue une bonne part de cette documentation croissante malgré l'absence de traductions disponibles.

La légitimation des travaux auprès de la communauté scientifique internationale revêt toujours une valeur secondaire chez les personnes directement impliquées dans l'action directe, et exige d'elles l'intégration à un premier monde qui n'est pas le leur, avec des moyens qui mènent ce travail au-delà de leurs ressources. Ils doivent vivre la frustration répétée des collègues non hispanophones, surtout des anglophones, qui posent élégamment, mais non moins sceptiquement, la question, « Intéressant... mais est-ce que ça a été traduit? » — un jugement de valeur implicite, sur le fait qu'exister dans une langue autre que l'anglais est en soi une preuve scientifique de son caractère non scientifique.

Le passage à l'écrit contient un élément implicite de taille : établir une communication avec un interlocuteur visé. Un écrit s'adresse à quelqu'un en particulier, s'organise en fonction d'un dialogue qui doit être la voix d'une action cohérente et collective qui transmet sa spécificité tout en cherchant une visée et un langage communs avec l'interlocuteur. Il est difficile d'accepter qu'une action collective requiert non pas seulement un discours, mais autant de

discours qu'il y a d'interlocuteurs qui désirent ou ont le droit de connaître les impacts de l'action entreprise... et les ressources organisationnelles et financières pour lancer une telle entreprise.

La documentation disponible sur la systématisation est difficile à synthétiser, surtout par rapport aux attentes habituelles des lecteurs des milieux universitaires ou de la recherche. Elle met à l'épreuve les aléas d'une communicabilité universaliste, en anglais, vers un public qui cherche une contribution apte à être intégrée dans un corpus défini en fonction du format de la langue et des normes établies à partir d'un échange international de communication hautement formalisé (la logique de la vérification des hypothèses opérationnelles fondées sur la bibliographie des « données probantes »). Le passage à cette forme d'expression écrite provoque des résistances chez les acteurs directs au point où l'acteur collectif, le groupe, voit difficilement son implication dans le texte écrit, qui a tendance à être marqué par un caractère externe à l'action. Cette expression écrite est coupée des intérêts concrets par la triple distance qui rôde souvent dans la relation entre la recherche et l'activité : elle est l'œuvre d'autres acteurs, elle se réalise postérieurement à l'action et s'éloigne du langage des participants pour s'approcher du langage d'un interlocuteur qui apparaît lointain, inconnu et même menaçant : le lecteur d'une publication universitaire. Malgré ces obstacles, il s'est constitué une documentation qui reflète adéquatement une communauté d'intérêts dont la contribution éclaire des aspects qui ne se retrouvent pas facilement ailleurs.

Dans une première étape, la production de rapports et d'outils de formation en éducation populaire démarre au Chili (García-Huidobro & Piña, 1984; Martinic, 1989) et la première formalisation comme méthode provient de l'Argentine (Gagneten, 1987). Cette première étape est déjà marquée par la tension entre le partage d'expériences directes entre les acteurs engagés dans des activités comparables et les efforts pour formuler plus abstraitement les fondements méthodologiques de leur approche. Les bouleversements politiques déplacent le centre de production au Pérou, où le Centre d'études de travail social (CELATS) publie une série de monographies et de rapports qui recueillent une grande variété d'expériences avec des secteurs populaires et autochtones (Morgan, 1996; Barnechea, Gonzalez & Morgan, 1998). Dans les années suivantes, ce sont le centre Alforja et la revue *La Piragua* (2006) qui continuent au Nicaragua la publication des monographies, des débats et des travaux d'interprétation théorique (Jara, 2001a, 2001b). Le travail d'élaboration méthodologique continue, et s'exprime dans des textes universitaires (Zúñiga, 1986, 1992, 1996; Zúñiga & Laperrière, 2006, 2007). Le champ a généré une variété de guides d'action et de recherche qui résument l'expérience acquise

sous la forme de manuels ayant une visée d'éducation populaire ou servant d'introduction et de défense d'une conception de la recherche insérée dans l'action. Ils ont été majoritairement produits en Amérique latine (Comisión Coordinadora de servicios comunitarios, sans date; Coppens & Van de Velde (2005), MIMDES, sans date), en Espagne (Alboan Fundación para el desarrollo solidario, 2004, 2006), et au Québec (Jalbert, Pinault, Renaud & Zúñiga, 1997; Zúñiga & Luly, 2005). Récemment, quelques organisations internationales ont commencé à produire des guides (FAO, 2004; Mackliff, 2009). Il faut remarquer que seuls les manuels d'ALBOAN et de Jalbert et autres ont été traduits vers l'anglais. Les travaux les plus récents sont marqués par les mêmes efforts de joindre la description détaillée d'expériences, une formalisation théorique et un lien explicite à la planification et l'évaluation des projets d'action communautaire (Asún, 2009), et insistent sur l'incorporation nécessaire des études de cas des groupes et des organisations.

L'évaluation communautaire comme recherche qualitative avec des groupes

Individus et groupes, entités et relations

Une définition rigoureuse des groupes met en cause l'héritage d'un débat qui dure depuis des siècles. La définition classique de Boetius (V siècle) décrit l'être humain comme une matière indivisible (sa traduction du grec *atome*), qu'on ne peut diviser sans modifier sa nature (Blackwell, 2009, pp. 339-340) et qui est caractérisé par sa rationalité. La philosophie de Saint Thomas d'Aquin (XIII siècle) signale un virage radical qui altère la conception héritée d'Aristote avec sa thèse « qui dit être humain dit essentiellement relation ». L'humain ne se définit pas par une fermeture individuelle, mais par une ouverture au monde et aux autres, conception qui est reprise par d'autres théoriciens : « L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu pris à part. Dans sa réalité, c'est l'ensemble des rapports sociaux » (Marx, 1972, p. 25). La tension restera sur l'identification de l'unité d'analyse des réalités humaines : l'individu ou les relations entre eux. Les individualismes confrontent les socialismes : le groupe est un concept qui se situe entre l'individu et la société, et qui peut le rapprocher du premier en insistant sur son autonomie et sa liberté, ou du deuxième en faisant appel à la solidarité et à l'ordre social. L'individu est l'unité d'agrégation des sondages, des processus politiques de prises de décisions démocratiques — et, dans le travail avec des groupes, du fameux « tour de table ». Le collectif, souvent appelé groupe ou communauté, devient l'unité d'analyse à laquelle on invite les individus à se rallier à tous les appels à l'unité en fonction des idéaux ou des intérêts communs.

Groupes et contextes : relations et interactions

Les groupes accomplissent des fonctions d'inclusion, mais aussi d'exclusion. Si les groupes volontaires attribuent une grande importance à leur cohérence interne, ils essaient de favoriser cette cohésion par le rejet de ceux qui sont perçus comme externes et ennemis. Ce problème est devenu une préoccupation dans l'utilisation de la théorie des systèmes. À partir de l'intuition de totalité (interdisciplinarité et transdisciplinarité), la théorie des systèmes a marqué la mouvance des années 60 dans la recherche de théories globales de l'action sociale inspirées par la métaphore fonctionnaliste des systèmes biologiques, elle avait compris que la recherche d'organisation d'entités individuelles et de systèmes groupaux dans un ensemble intégré était nécessaire à la compréhension adéquate de l'action sociale.

Campbell (1958) a formulé la question directement pertinente pour les sciences sociales : quels sont les indicateurs pouvant déterminer qu'une agrégation d'individus agit comme système, comme groupe? Il revient au point de départ de Wertheimer (1923), qui avait identifié quatre indicateurs de la perception d'un groupe : la proximité (résidence, lieux de congrégation), la ressemblance (traits physiques et vestimentaires), le destin commun (une équipe sportive, une manifestation) et la cohérence. Nous pourrions simplifier en définissant un groupe comme un système de relations entre des personnes qui semblent « aller ensemble » — et qui semblent le faire de leur propre gré.

La sociopolitique des groupes : autonomies et solidarités

Quand Latour propose son analyse du Gorgias de Platon sur l'histoire des rapports entre le scientifique et le politique, il arrive à une réflexion qui se veut provocatrice : « [...] Pouvons-nous apprendre à estimer les scientifiques autant que les politiques, de telle sorte que nous puissions enfin bénéficier des deux inventions des Grecs, la démonstration et la démocratie? » (Latour, 2001, p. 284).

Du point de vue de la méthodologie de recherche, la première réflexion qui lie l'existence des groupes à des facteurs externes est celle de la question de l'attribution d'individus à des groupes — une attribution qui peut être voulue, comme celle de joindre une association, ou involontaire, quand cette appartenance est imposée en fonction de critères institutionnels (être accepté dans un cours, être classé comme membre d'une catégorie imposée par le code postal ou une catégorie d'âge). À cette dichotomie s'ajoute le problème le plus délicat pour la recherche, celui du recrutement pour l'acceptation de l'appartenance à un groupe. Quand un étudiant doit rencontrer l'exigence de participer pendant un certain nombre d'heures à une expérience de recherche, quelle est sa marge de manœuvre pour décider? Et quand un étudiant suit un

cours, dans quel sens ce « groupe » en est-il un pour lui? Peut-on s'attendre à ce qu'il développe un sentiment d'appartenance compte tenu d'une socialité postulée? Quand une personne s'inscrit à une activité groupale, elle le fait habituellement sans connaître les autres personnes qui seront ses compagnons. L'analyse de cette relation est subtile, mais nécessaire.

Parler des groupes pose, ainsi, une tension dans le rapport entre notre mode de connaissance et son enracinement dans des modèles culturels. Pour les uns, le groupe est un rassemblement idéalement volontaire d'individus : la recherche démographique, les enquêtes et les regroupements d'individus, le vote individuel et les « tours de table » soulignent l'individualité foncière des participants. Le vote majoritaire signale sans discussion la vox populi, vox Dei, et ceci, tant dans le milieu politique que dans le milieu scientifique (comités d'évaluation). Pour les autres, la chose publique est « la chose » première.

L'habitude de penser la science comme étant le produit d'une autonomie créatrice qui dépend uniquement du chercheur représente plutôt un obstacle qu'une aide à ancrer l'analyse scientifique de la science en tant que production sociale. Il est trop embarrassant de reconnaître avec le Livre blanc de la recherche scientifique du gouvernement québécois (1980) que la science est une entreprise fondée non pas sur *une méthode*, qui n'est qu'un moyen instrumental, mais sur les *fins*, le choix des moyens et l'accessibilité aux ressources de la société, qui sont nécessairement politiques, parce qu'ils cherchent démocratiquement un bien-être collectif :

C'est plutôt dans leurs multiples relations à la vie collective que science et recherche scientifique doivent être considérées comme des activités sur lesquelles la collectivité doit exercer des droits démocratiques. Car, autant l'activité scientifique est, à certains égards, sa propre fin, autant elle apparaît comme un moyen et un instrument aux mains d'une collectivité qui vit de ses résultats et assume une large part de ses coûts. [...] La vie quotidienne des citoyens est ici trop concernée pour qu'on puisse valablement affirmer que la science appartient exclusivement aux savants. ***La science est bien plutôt une richesse collective*** dont la gestion et le développement sont, qu'on le veuille ou non, ***enracinés dans l'espace-temps d'un pays, d'une économie, d'une culture, d'une structure sociale et politique [...]. C'est une démocratisation qui doit porter essentiellement sur les points de jonction de l'activité scientifique et de la vie collective***, là où l'activité scientifique a un impact souvent déterminant sur les conditions de vie, les attitudes, les choix de valeurs et même sur le

projet de société (Gouvernement du Québec, 1980, pp. 14-15; les italiques sont de nous, RZ).

Une conscience des tensions entre « la démonstration et la démocratie », entre l'individualisme et les collectivismes, permet de situer le travail des groupes dans une compréhension approfondie de la dynamique de société dans laquelle évoluent les groupes et les individus (Figure 4).

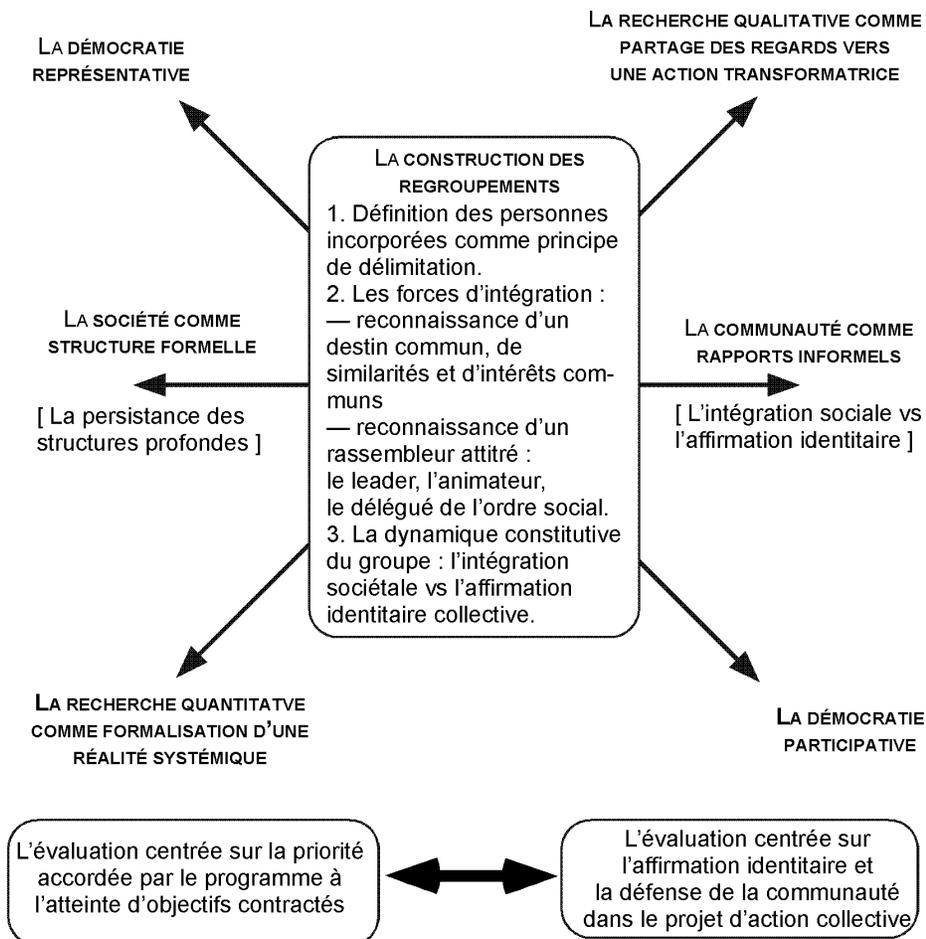


Figure 4 : Recherche qualitative, forces sociétales et dominantes politiques

Le schéma souligne :

- a) la convergence et la simultanéité de la réflexion collective et de l'action transformatrice dans laquelle elle s'insère,
- b) les regards qui accordent la priorité aux constituants individuels ou aux groupes comme entités nouvelles
- c) la référence à l'arrière-plan sociopolitique
- d) une conscience constante que les opinions reflètent des idées qui sont des jugements de valeur qui, à leur tour, seront la base de la réalité qui permettra de retourner à l'action pour la continuer, la modifier ou retourner au travail douloureux de juger de son bien-fondé — le prix d'une praxis.

En guise de conclusion

Une telle analyse du mouvement de réflexion évaluative éclaire certains aspects des rapports entre la recherche qualitative et le travail avec des groupes.

Rapport à une tradition de recherche-action participative

Le postulat premier de celle-ci souligne d'abord le besoin d'enraciner la réflexion dans des réalités sociales pour une action transformatrice permettant de faire de la pratique un laboratoire d'expérimentation qui resterait néanmoins ancré dans la recherche de changements réels, fondés et aptes à être partagés avec ceux qui travaillent sur le terrain (Fals Borda & Rahman, 1991). La conscience grandissante du caractère de participation radicale, à toutes les étapes de l'action, de sa conception à son évaluation, a permis de souligner que ces actions sont enracinées dans l'expérience vécue des personnes, et que cette cueillette d'expériences exige qu'elle ne soit pas filtrée par des hiérarchies qui seront tentées de donner un statut supérieur à celles qui seraient les plus proches des conceptualisations déjà acquises dans des données « probantes » (McTaggart, 1997; Dallaire, 2002). Une conscience égalitaire permet de mieux entrevoir la dimension éthique du rapport à l'autre, surtout à partir d'une position de pouvoir, que toute recherche est invitée à faire sienne. La systématisation d'expériences et le schéma SWOT s'incorporent à cette perspective et y contribuent en l'ancrant de façon explicite dans des contextes qui dépassent les frontières toujours contraignantes des projets de recherche.

Rapport au travail avec des groupes

La recherche qualitative auprès des groupes devient plus évidente lorsque le travail se réalise dans un contexte qui relativise les possibilités d'étudier empiriquement un groupe comme entité autonome, détachée ou coupée de ses contextes. Les groupes, encore moins que les individus, ne peuvent être compris en dehors de leur interaction avec d'autres organisations formelles et

informelles. Leur compréhension en tant qu'acteurs collectifs imbriqués dans un réseau d'acteurs collectifs qui forment de véritables mailles d'action (Latour, 2005) les lie aussi aux « acteurs non humains » (ressources, outils d'action) qui rappellent que leur réalité ne peut jamais supposer qu'ils sont des entités aptes à être étudiées comme réalités autonomes.

Rendre explicites les forces qui parcourent les rapports sociaux signifie aussi rendre explicites les a priori qui peuvent expliquer le déroulement et la reconnaissance des forces collectives comme celles qui les mèneront vers des universalismes conceptuels, des critères implicites d'inclusion et d'exclusion, et les colonisations qui feront de la recherche et de l'action avec des groupes une force de changements socioculturels qui peuvent échapper à ses meneurs et ses participants.

Le travail avec des groupes comme action de société

Le travail cumulé par la systématisation d'expériences et l'utilisation du schéma SWOT s'intègre à une conception de la recherche qui peut apporter une contribution significative. Les rapports à l'action prévue (planification) et passée, ou en cours (évaluation), montrent leur enracinement contextuel inévitable. Les dangers des généralisations ambitieuses, les limitations potentielles des conceptions qui font trop confiance à la possibilité d'une science de l'action sociale universelle, et les coûts des inégalités qui confèrent à la distance entre les intervenants et les chercheurs des droits sur des « sujets » sont des conceptions reçues que les comités d'éthique sont en train de remettre doucement en question. Dans la recherche qualitative avec des groupes, le chercheur ou la chercheuse a l'obligation intellectuelle et éthique de prendre conscience de son rapport à l'action sociale qui est aussi action de société et doit remettre en question la cloison imaginaire entre la recherche et l'action. On ne peut pas procéder comme si la recherche était une action désincarnée et ne touchait pas la vie des personnes impliquées au-delà des intentions de la recherche.

Références

- Alboan Fundación para el desarrollo solidario (2004). *Guía 1 La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas*. Document consulté le 27 août 2009 de www.alboan.org/sistematizacion/?scc=6.
- Alboan Fundación para el desarrollo solidario (2006). *Guía 2. La aventura de la sistematización*. Document consulté le 27 août 2009 de www.alboan.org/sistematizacion/?scc=6.

- Analyse SWOT. (2009). Dans *Wikipedia*. Document consulté le 2 septembre 2009 de <http://fr.wikipedia.org/wiki/SWOT>.
- Asún, D. (2009). La mediación comunitaria en la intervención social. Sistematización y mediaciones : un análisis de experiencias de intervención en el campo de adicciones en Chile. Barcelona : *Congreso Hablemos de droga*, CosmoCaixa.
- Barnechea, M.M., Gonzalez, E., & Morgan, M. (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. [La production de connaissances en systématisation] Taller permanente de sistematización CELATS, Lima. Document consulté le 27 août 2009 de www.iatreia.udea.edu.co/index.php/iatreia/article/.../243.
- Bunin, J., & Huan Y. (Éds). (2009). *Blackwell's Dictionary of Western Philosophy*. Singapour : Wiley & Sons.
- Campbell, D.T. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral science*, 3, 14-25.
- Cardijn Joseph (s.d.). Dans *Wikipedia*. Document consulté le 1er septembre 2009 de http://fr.wikipedia.org/wiki/Joseph_Cardijn.
- Comisión Coordinadora de Servicio Comunitario, Facultad de Ciencias, Universidad Central de Venezuela. (s.d.). *Sistematización de experiencias* [La systématisation d'expériences] Document consulté le 1er septembre 2009 de www.ciens.ucv.ve/ciencias/servicio_comunitario/SC_taller_induccion2/SistematizaciondeexperienciasEugenia.doc.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) (s.d.) *Programa latinoamericano de apoyo a la sistematización*. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de experiencias. Document consulté le 27 août 2009 de <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.shtml>
- Coppens, F., & Van de Velde, H. (2005). *Sistematización*. [Systèmeatisation]. Estelí, Nicaragua : Programa de Especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario - CRUN/CICAP. Document consulté le 1er septembre 2009 de www.rgs.gov.co/items_areas_tematicas.shtml?
- Dallaire, M. (2002, Janvier). Cadres de collaboration des approches participatifs en recherche : recension des écrits. Chaire Approches communautaires et Inégalités de santé (FCRSS / IRSC). Montréal : Université de Montréal. Document consulté le 19 septembre 2009 de <http://www.omiss.ca/centre/bibliographie/outils.html>

- Dewey, J. (1977). The need for a recovery of philosophy. Dans J.J. McDermott (Ed.), *The philosophy of John Dewey. Two volumes in one. Vol. 1. The structure of experience. Vol. 2 The lived experience* (pp. 58-97). Chicago : University of Chicago.
- Eizaguirre, M., Urrutia, G., & Askunze, C. (2004). *La sistematización, nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social* [La systématisation, un nouveau regard à nos pratiques. Guide pour la systmatisation d'expériences de transformation sociale] Bilbao, Espagne : ALBOAN e Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto. Document consulté le 1er septembre 2009 de www.bantaba.ehu.es/lab/cont/doc/sistem1/.
- Fals Borda, O., & Rahman, M. A. (1991). *Action and knowledge. Breaking the monopoly with participatory action-research*. New York : Apex.
- Gagneten, M.M. (1987). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires, Argentina : Humanitas.
- García-Huidobro, J.E., & Piña, C. (1984). *Obstáculos, facilitadores, aciertos y errores: comentarios a la marcha de los proyectos* [Obstacles, facilitateurs, succès et erreurs : commentaires à la démarche des projets]. Document 2. Santiago : CIDE-FLACSO.
- Gouvernement du Québec (1980). *Un projet collectif. Énoncé d'orientations et plan d'action sur la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*. Québec : Éditeur officiel.
- Jalbert, Y., Pinault, L., Renaud, G., & Zúñiga, R. (1997). *Epsilon. Guide d'auto-évaluation des organismes communautaires*. Montréal : Coalition des organismes de lutte contre le Sida (COCQ-Sida). <http://idisk.mac.com/rrzunigab-Public?view=web>.
- Jara H., O. (2001a). *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano. Una aproximación histórica* [La systématisation d'expériences et les courants novateurs de la pensée Latinoaméricaine. Une approximation historique] *La Piragua - Revista Latinoamericana de Educación y de Política*, 23, 7-13. Document consulté le 4 janvier 2010 de <http://www.oe.es/org3htm>.
- Jara H., O. (2001b). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias* [Dilemmes et défis de la systématisation d'expériences]. San José, Costa Rica : CEP Centro de studios y Publicaciones Alforja. Document consulté le 1er septembre 2009 de www.grupochorlavi.org/.../sistematizacion/oscarjara.PDF.

- Jara H., O. (Éd.). (2006). *Sistematización de Experiencias : caminos recorridos y nuevos horizontes* [Systématisation d'expériences : Chemins parcourus et nouveaux horizons] *La Piragua - Revista Latinoamericana de Educación y de Política*, 23. [Número spécial]. Document consulté le 1er septembre 2009 de <http://ceaal.org/content/view/234/114/>.
- Laperrière, H. (2004). *L'évaluation de l'action préventive en contexte d'imprévisibilité. Les enjeux d'un projet de prévention des MTS/VIH/Sida par les pairs, Amazonas, Brésil*. Mémoire de maîtrise inédit, Faculté des Sciences infirmières, Université de Montréal.
- Laperrière, H. (2006). Taking evaluation contexts seriously : A cross-cultural evaluation in extreme unpredictability. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 3(4), 41-57. <http://evaluation.wmich.edu/jmde/>.
- Latour, B. (2001). L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. New York : Oxford University Press.
- Mackliff, V.F. (2009). *Guía metodológica para la sistematización estandarizada de información sobre preparativos ante desastres en la región centroamericana*. [Guide méthodologique pour la systématisation standardisée de l'information sur les préparatifs en prévision des désastres dans la région de l'Amérique Centrale]. Document consulté le 31 septembre 2009 de www.crid.or.cr/.../Guía_Metodología_Sistematización.pdf.
- Marx, K. (1972). Thèses sur Feuerbach. Dans K. Marx, & F. Engels (Éds), *L'idéologie allemande, première partie* (pp. 23-27). Paris : Éditions sociales.
- Martinic, V.S. (1989). Categorías para el análisis y la sistematización de los proyectos de acción social y educación popular. [Catégories pour l'analyse et la systématisation des projets d'Action sociale et éducation populaire]. Dans J.E. García-Huidobro, V.S. Martinic, & C. Ortiz (Éds), *Educación popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas*. Santiago, Chili : Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). (pages non disponibles)
- McTaggart, R. (Éd.). (1997). *Participatory action research. International contexts and consequences*. New York : State University of New York.

- MIMDES, Dirección General de Fortalecimiento Institucional – Oficina de Programas (s.d.). *Sistematización de experiencia. Proceso de gestión del módulo básico I: El Proyecto del MIMDES, nuestro Proyecto*. [Systématisation d'expériences. Processus de gestion du premier module de base du Ministère : le projet MIMDES, notre Projet]. Lima, Pérou : Ministerio de la mujer y de desarrollo social (MIMDES). Document consulté le 1er septembre 2009 de www.monografias.com/.../sistematizacion-digefort.shtml.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York : The Free Press.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & LampeL, J. (1998). *Strategy safari : A guided tour through the wilds of strategic management*. New York : The Free Press.
- Morgan, M. (1996). Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización [Recherches théoriques et épistémologiques dans la pratique de la systématisation]. Dans E. Santibañez, & C. Alvarez (Éds), *Sistematización y producción de conocimientos para la acción*. Santiago, Chili : CIDE. Document consulté le 27 août 2009 de www.euromovements.info/.../links-toni.htm.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, FAO, Agencia Española de cooperación internacional (2004). *Guía metodológica de sistematización*. [Guide méthodologique de systématisation]. Tegucigalpa, Honduras : Programa Especial para la Seguridad Alimentaria en Centroamérica. Document consulté le 27 août 2009 de www.fao.org/tc/tca/esp/pub_metopesa.asp.
- SWOT Analysis. Document consulté le 1^{er} septembre 2009 de http://en.wikipedia.org/wiki/SWOT_analysis.
- Wertheimer, M. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. [Analyse des apprentissages de la Gestalt] *III Psychol.Forschung*, 4, 303-350.
- Zúñiga, R. (1986). La construction collective de significations : un projet de systématisation d'expériences. *Revue internationale d'action communautaire*, 15(55), 101-112. <http://public.me.com/rrzunigab>.
- Zúñiga, R. (1988). La gestion amphibie. *Revue internationale d'action communautaire*, 19(59), 157-168. <http://public.me.com/rrzunigab>.
- Zúñiga, R. (1992). Sobre el sistematizar. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista de trabajo social*, 61, 19-29.

- Zúñiga, R. (1996). À la recherche d'un dialogue méthodologique : la « systématisation d'expériences » et l'évaluation formative dans l'évaluation communautaire. Communication présentée au 64^e congrès de l'ACFAS. *Colloque sur la recherche évaluative*. <http://public.me.com/rrzunigab>.
- Zúñiga, R., & Luly, M.-H. (2005). *Savoir-faire et savoir-dire. Un guide d'évaluation communautaire*. Montréal : Coalition des organismes de lutte contre le Sida (COCQ-sida). <http://www.cocqsida.com/>; <http://public.me.com/rrzunigab>.
- Zúñiga, R., & Laperrière, H. (2006). A avaliação comunitária : conflitos verticais e ambiguidades metodológicas. Dans M.L. Bosi, & F.J. Mercado, (Éds), *Avaliação qualitativa de Programas de Saúde. Enfoques emergentes* (pp.118-144). Petropolis : Voces.
- Zúñiga, R., & Laperrière, H. (2008). Sociedad y acción comunitaria : La metodología científica como cooptación ideológica [Société et action communautaire : La méthodologie scientifique comme cooptation idéologique]. Compte-rendu du VII Congreso Internacional de Psicología de la Liberación, Chile, Santiago. <http://sicoliberacion.blogspot.com> et www.liber-accion.org.

Ricardo B. Zúñiga a fait des études de Psychologie sociale au Chili (Université Catholique de Santiago) et il a obtenu son doctorat dans ce champ aux États-Unis (Harvard University). Il a travaillé dans des universités à Santiago, aux États-Unis et au Canada, où il a été professeur à l'École de service social pendant 25 ans. Retraité, il a été nommé Professeur associé à la même École. Il travaille actuellement à la direction des étudiants et ses champs de recherche sont reliés à l'évaluation, surtout celle des activités communautaires, et à l'analyse de ses impacts dans les relations de diffusion internationale.