

Numéro 4

Approches qualitatives et recherche interculturelle : Bien comprendre pour mieux intervenir

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction de Stéphane Martineau
et Michel Salmador Louis

Actes du colloque de l'Institut
de recherche et de formation
interculturelles de Québec (IRFIQ)
et de l'Association pour la
recherche qualitative (ARQ)

28 octobre 2005,
Musée de la civilisation
de Québec

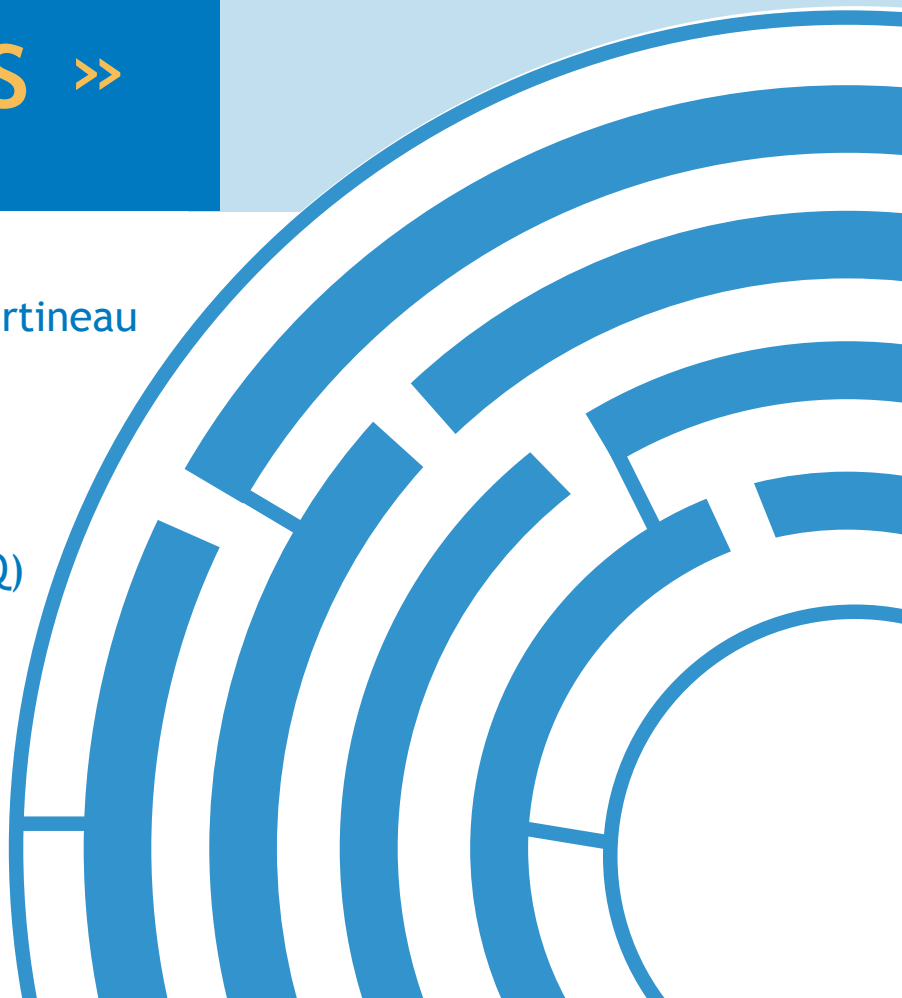


Table des matières

Introduction

Stéphane Martineau et Michel Salmador Louis.....1

La recherche qualitative interculturelle : une recherche engagée ?

Michèle Vatz Laaroussi2

Ethnologie collaborative : élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration

Lucille Guilbert14

Une pratique réflexive de recherches "à trait d'union" : quels enjeux scientifiques?

Luc Prud'homme, Annie Presseau
et André Dolbec.....36

Le rôle des médias dans l'adaptation des réfugiés dans leur pays d'accueil. Le cas des réfugiés bosniaques dans la Ville de Québec

Amra Curovac Ridjanovic.....69

L'apport des sources orales à l'étude d'une situation particulière de communication interculturelle : l'interprétariat

Karine Morissette90

Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique

Catherine Meyor.....103

Introduction

Stéphane Martineau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Michel Salmador Louis

Institut de recherche et de formation interculturelles de Québec

Une aventure conjointe

Le 28 octobre 2005 au Musée de la civilisation de Québec se tenait le colloque conjoint de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) et de l'Institut de recherche et de formation interculturelles de Québec (IRFIQ). Ce colloque fut l'occasion de rencontres et d'échanges des plus intéressants entre des chercheurs d'horizons divers. Les objectifs poursuivis étaient :

- Prendre connaissance de divers courants, approches, écoles en recherche qualitative.
- Créer un espace de dialogue critique entre les approches qualitatives et la recherche dans le domaine interculturel.
- Favoriser le dialogue et la réflexion sur l'utilité, la fiabilité, la scientificité de la recherche qualitative mise en œuvre dans le domaine de l'interculturel.

Plus d'une soixante de personnes ont donc pu entendre des communications qui abordaient différents aspects de la recherche qualitative. Ils ont également pu échanger avec les conférenciers. En ce sens, le colloque conjoint ARQ / IRFIQ fut un franc succès. Toutefois, si de tels événements ont à n'en pas douter une pertinence certaine, le caractère évanescent des présentations orales n'assure pas, il va sans dire, la pérennité les connaissances déployées à cette occasion. C'est pourquoi, nous tenions à publier les actes du colloque.

Le lecteur trouvera donc ici, les contributions de six des conférenciers qui, en ce 28 octobre 2005, présentèrent leurs travaux et leurs réflexions. Nous tenons à remercier ces auteurs pour leur contribution à ce numéro des HORS SÉRIE de l'ARQ et nous souhaitons bonne lecture à tous.

La recherche qualitative interculturelle : Une recherche engagée ?

Michèle Vatz Laaroussi

Université de Sherbrooke

Des hypothèses de réflexion et une posture réflexive

La démarche qualitative de recherche avec des immigrants est centrée sur des sujets, les places en situation d'historicité et leur donne un espace pour être acteurs de leur trajectoire et témoins des processus internationaux. En ce sens la recherche qualitative interculturelle est recherche engagée mais elle ne peut se déployer qu'en surmontant certains obstacles tels que la domination du chercheur sur les acteurs de la recherche par la langue utilisée, par les statuts inégaux, par les savoirs inégalement reconnus etc. Nous illustrerons ici comment ces obstacles peuvent être dépassés et comment les stratégies de la recherche peuvent devenir des stratégies d'émancipation des acteurs.

Cet appel à la réflexion est proposé par une chercheure qui se place en position réflexive pour mieux comprendre ce qui caractérise ses recherches qualitatives sur des questions et relations interculturelles, pour identifier les points clés qui permettent d'assumer ce paradoxe apparent d'une recherche scientifique engagée et finalement pour clarifier sa posture de recherche. Pour cela nous référerons à plusieurs recherches qui ont été menées dans le domaine de l'immigration sur les stratégies de citoyenneté et d'insertion des familles immigrantes (Vatz Laaroussi et al, 1999, 2001 ; Vatz Laaroussi, 2001) ; les familles réfugiées en Estrie (Vatz Laaroussi et Rachédi, 2002) ; les trajectoires de réussite scolaire des enfants immigrants et autochtones (Vatz Laaroussi et al., 2005) ; les immigrants dans diverses régions du Canada (Vatz Laaroussi et al., 2005 ; Vatz Laaroussi, 2005, 2006) ; les réseaux transnationaux des immigrants et leur impact au pays d'origine (projet 2006-2007).

La démarche épistémologique des acteurs et du marginal

Puisqu'il s'agit de clarifier notre posture en recherche c'est-à-dire d'en situer les caractéristiques et les enjeux tant éthiques que méthodologiques et analytiques, il apparaît essentiel d'analyser d'abord quelles sont les dimensions de la démarche épistémologique en jeu. Qu'est ce qui donne du

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 4 – pp. 2-13.

Actes du colloque APPROCHES QUALITATIVES ET RECHERCHE INTERCULTURELLE :

BIEN COMPRENDRE POUR MIEUX INTERVENIR

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

©2007 Association pour la recherche qualitative

sens à ces recherches ? D'abord toutes sont centrées sur la construction de la réalité par les acteurs qui la vivent. Le chercheur les accompagne et parfois les précède dans ce don de sens qui permet ensuite de reconstruire et de transformer la réalité. Dans cette perspective chaque acteur-sujet est important et participe de la réalité sociale. C'est ainsi que dans la recherche sur les collaborations familles immigrantes-école (2005), nous avons rencontré en entrevues individuelles des triades : des parents (ou un membre de la famille significatif pour le jeune), le jeune lui-même et un de ses professeurs. Cette parole donnée à chacun a permis de reconstituer la réalité complexe et hétérogène telle que chacun la vit et y prend place.

Dans un second temps il s'agit toujours de s'intéresser au marginal et à l'exceptionnel, ce à quoi les recherches et les chercheurs classiques s'intéressent peu par manque de masse critique. Pour cela nous regardons d'abord les éléments et les processus non quantifiables. Nous nous intéressons aux exceptions pour leur intérêt en soi mais aussi pour saisir le générique dont elles sont le révélateur. Il s'agit en fait de rendre compte du « micro » pour comprendre le « macro ». Les obstacles à cette position sont bien sûr la généralisation des résultats, la quantification des données et l'objectivité de la recherche qui reposerait sur le plus grand nombre et le plus général.

Nous postulons au contraire que l'exceptionnelle trace la compréhension d'un paysage social parcouru par des grandes tendances mais animé par des dynamiques microscopiques trop souvent invisibles. En fait dans cette perspective, c'est bien parce qu'on ne regarde que la forêt qu'on ne saisit pas la contribution qu'y apporte l'arbre marginal qui y est caché. Nos recherches sur l'immigration en milieu rural et en régions éloignées nous ont ainsi permis de saisir des dynamiques interindividuelles majeures pour comprendre le climat social dans tout contexte mais qui, dans les grands centres, sont invisibilisées par les rapports entre groupes et communautés. Lorsque nous abordons l'immigration à Trois Pistoles (Drainville, 2006) ou à St Léonard (Fournier et Toro Lara, 2006), nous accédons à la manière dont des acteurs locaux et immigrants se mettent en jeu interactif mais nous saisissons aussi comment ils sont façonnés par des discours sociaux qui les transcendent et comment ils participent à l'élaboration de ces discours.

En fait il s'agit de changer de perspective au sens épistémologique et théorique du terme : nous voulons regarder l'envers de la médaille à partir de cas particuliers. Nous proposons dans la même démarche d'inverser la manière dont on pose habituellement les problématiques. Ainsi lorsque nous avons travaillé sur les modèles de collaboration familles immigrantes et autochtones avec l'école, nous avons décidé de travailler sur des cas de réussite scolaire et plutôt que de chercher les facteurs de risque, les modèles

de collaboration défailants ou les variables qui accompagnent l'échec scolaire de ces enfants, nous avons voulu identifier les conditions variées et multiples dans lesquelles ils réussissent leur parcours scolaire. Il n'est pas besoin de dire qu'il s'agit ici d'aller à l'encontre des modes en recherche et de s'opposer de manière persistante, cohérente et réitérée aux discours scientifiques et académiques traditionnels et dominants.

Mais il s'agit aussi d'accepter notre déstabilisation en tant que chercheurs et d'aller au devant de l'incertitude porteuse selon nous d'innovation plutôt que de chercher des solutions à des problèmes maintes fois posés mais toujours si présents socialement malgré les nombreuses solutions trouvées. Nous nous opposons ainsi à ce que dans un autre texte, nous appelions l'impérialisme du problème dans nos sociétés (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996), impérialisme qui parcourt les univers du social où le travail social devient une résolution de problème, de la formation dont la finalité et les approches pédagogiques reposent aussi sur la solution de problèmes académiques et pratiques et finalement le monde de la science et de la recherche où la pertinence sociale est souvent traduite en terme de réponse à un problème. Il s'agit bien sûr là de se confronter au dogme de l'objectivisme si important en recherche et de démontrer que l'objectivité du chercheur peut reposer sur de nouvelles dimensions dont la subjectivité mais une subjectivité qui fait appel dans la méthodologie et dans l'analyse des données au sens et à la compréhension de la réalité par les acteurs qui la vivent.

La méthodologie du sens

Dans toutes ces recherches, il s'agit en effet de mettre en œuvre un processus méthodologique cohérent qui permet d'aller chercher la réalité construite et son sens au plus près des acteurs, un par un ou par petits groupes. À partir de ces sens multiples et subjectifs, la démarche scientifique vise à reconstruire cette réalité en équipes multiculturelles, multidisciplinaires et multisavoirs. Cette procédure méthodologique qui articule l'objet interculturel et l'approche qualitative en recherche, vise alors à mettre les acteurs en dialogue autour du sens qu'ils donnent à leur réalité. C'est à partir de cet espace de dialogue que se développent l'appropriation du sens et la transformation de la réalité pour les divers acteurs concernés. Et parmi ces acteurs figurent tant les participants à la recherche que les membres de l'équipe qui la mènent.

Pour que cette construction de sens collective se développe, nous avons utilisé deux outils importants dans nos recherches : les entrevues portant sur les trajectoires de vie comme outil de cueillette de données et les équipes de recherche interculturelles comme espace d'analyse des données recueillies au plus près du terrain et de ses acteurs.

Que nous ayons travaillé avec des femmes et familles immigrantes en région ou encore avec des réfugiés, nous avons effectué des entrevues dont la trame reposait sur les trajectoires de vie de ces personnes. Dans certains cas nous cherchions à faire surgir des événements clés de ces trajectoires (par exemple, les déclencheurs du déplacement pour les réfugiés) ou encore des personnages clés (pour illustration, les personnes identifiées par les jeunes au long de leur trajectoire comme moteurs de réussite scolaire), des réseaux qui soutiennent et encadrent les virages de ces trajectoires (comme les réseaux transnationaux qui permettent aux familles immigrantes de se trouver une place sociale dans leur société d'accueil ou qui sont des vecteurs de résilience pour les réfugiés) et finalement aussi des mythes, des légendes, des histoires, des personnages symboliques qui marquent ces trajectoires et leur donnent du sens, assurent la continuité, la transmission et la mémoire dans des situations de rupture, de souffrance et de perte de sens (C'est le cas pour les réfugiés bien sûr mais aussi pour la réussite scolaire des jeunes immigrants et autochtones).

En fait en reconstituant ces trajectoires avec les participants à nos recherches, il s'agit de redonner place au sujet historique disparu dans la tourmente du quotidien singulier invivable, de donner à ce sujet le pouvoir de témoigner de sa réalité, et nous avons souvent été surpris de voir combien ils investissaient cet espace de parole faisant mentir le postulat psychologisant voulant qu'il est difficile pour des personnes en souffrance de parler à des chercheurs de leur expérience. Ce sujet historique émerge au cours de l'entrevue sur sa trajectoire qui lui permet de se reconstruire dans le temps et dans l'espace selon son rythme propre et selon sa propre perception subjective de l'histoire. Il est accompagné en cela par le chercheur qui, souvent dans sa propre langue, lui permet de dresser des liens entre des événements, de mettre des mots sur les ruptures et sur les trous de sa vie. Cet accompagnement respectueux et solidaire doit aussi lui permettre d'identifier ses vecteurs de résilience pour ancrer et développer ses stratégies de citoyenneté. Bien sûr cette reconstruction du sens de l'histoire telle que vécue par le sujet ne réfère pas à l'histoire objective et générale et chacun va en donner son expérience subjective mais c'est en articulant au cours de l'entrevue mémoire subjective et événements objectifs que le sujet et le chercheur vont ensemble contourner les pièges de l'essentialisme et du relativisme pour arriver à une interprétation commune ancrée dans des expériences singulières et référant à des processus collectifs.

Ainsi dans la recherche auprès de familles immigrantes (1999), c'est en écoutant et en articulant des trajectoires de vie racontées par trois membres différents de chaque famille, le père, la mère et un enfant de plus de 13 ans qu'ont pu être reconstitués différents types de dynamiques familiales dans l'immigration et finalement un inventaire des stratégies

familiales de citoyenneté déployées par ces familles et portées par leurs membres dans leur histoire et dans leur quotidien.

Le deuxième outil indispensable à cette méthodologie du sens est l'équipe de recherche qui doit permettre d'accéder à la complexité des situations expérimentées et historicisées par les participants. Pour cela nous privilégions la diversité à plusieurs niveaux au sein de ces équipes : elles doivent être mixtes sur le plan des générations et des genres, interculturelles en articulation avec les origines des acteurs rencontrés, elles doivent être diverses aussi sur le plan du statut social des participants mêlant des étudiants, des leaders communautaires, des professeurs et des interprètes culturels. Finalement il est important aussi qu'elles permettent d'accéder à plusieurs types de savoirs, de diverses disciplines et domaines professionnels, savoirs d'expérience et savoirs académiques. Comme nous l'avons montré dans nos recherches auprès des femmes immigrantes en Estrie (Vatz Laaroussi et al., 1996) et auprès des familles immigrantes (Vatz Laaroussi, 2001), c'est au prix de cette diversité et de cette multiplicité des différences qu'elles deviendront un espace de construction de savoirs partagés et qu'elles favoriseront les interprétations multiples pour construire un sens commun.

Mais pour aboutir à ce résultat encore, il faut que des liens de complicité et de solidarité se tissent entre leurs acteurs pour que ceux-ci quelque soit leur statut, entrent collectivement dans la démarche de projet et de développement qu'est la recherche qualitative interculturelle. Les rapports de domination entre les pays du nord et les pays du sud, entre les langues, entre les disciplines, entre les chercheurs et les assistants, entre les hommes et les femmes peuvent représenter des obstacles à la mise en œuvre de cet espace de recherche interculturelle. La prise de conscience collective des processus en jeu est une manière de mieux les contrôler et d'en limiter les effets pervers qui pourraient être l'instauration d'une hiérarchie des savoirs et des interprétations ou encore l'émergence de rapports de domination culturelle au sein de l'équipe.

La solidarité comme orientation transversale

Ainsi la solidarité entre les divers acteurs du processus de recherche qualitative interculturelle, participants à la recherche, partenaires des milieux impliqués et membres de l'équipe, est une orientation transversale indispensable à la mise en œuvre d'un processus qui permet la conscientisation, l'émergence de sens et de connaissances tout comme le développement et le changement. Dès lors proximité, complicité et partage sont les mots clés des divers rapports liés à la recherche et selon les situations ils peuvent se traduire différemment, parfois en compassion solidaire vis-à-vis de l'autre souffrant pour retrouver du sens à sa vie et à son

histoire, parfois aussi en échange de savoirs entre des participants à la recherche qui ont beaucoup à apprendre aux chercheurs et ces derniers qui leur offrent de mettre des mots et des sens collectifs sur leurs expériences individuelles.

La complicité peut souvent s'exprimer au travers d'une même appartenance communautaire ou de références culturelles communes et elle transcende alors les rapports entre chercheurs et participants. Mais elle peut aussi résider dans des attitudes partagées d'ouverture, d'intérêt à l'autre, de quête de sens et pourquoi pas d'humour. Là encore cette posture solidaire vient contrarier la tradition d'objectivité du chercheur et principalement sa neutralité dite scientifique. Cette neutralité, qui serait l'apanage du scientifique, de préférence occidental et universitaire, si on l'analyse au travers des rapports de force interculturels et interdisciplinaires, semble bien représenter un leurre, le savoir et la culture étant tout sauf neutres !!! D'autres éléments de la méthodologie de recherche sont aussi questionnés dans cette approche. Ainsi la triangulation qui est mise de l'avant en recherche qualitative et souvent au travers des études de cas vise à vérifier les discours et les perceptions selon diverses sources. Le fondement sous-jacent semble être qu'il doit y avoir une forme de convergence entre ces sources et entre ces discours pour que le chercheur valide cette information qui devient de ce fait légitime et objective. Dans la perspective constructiviste et complexe qui est la notre, les discours des divers acteurs sont utilisés pour approcher la complexité des situations, des représentations et des perceptions et non pour les unifier.

Ces liens de complicité visant une forme d'égalité entre les divers acteurs du processus de recherche doivent aussi se retrouver sur tous les plans: au sein de l'équipe, avec les participants, avec les partenaires, entre co-chercheurs. Et c'est parfois là où on ne l'attendrait pas, entre les chercheurs eux-mêmes par exemple, que la compétition ou la hiérarchie viennent jouer un rôle de parasite dans les processus de solidarité à mettre en œuvre. La course dans les CV et pour les postes universitaires représente sans aucun doute un obstacle à la mise en action de cette solidarité qui produit sens et connaissances.

En effet cette recherche qualitative interculturelle doit non seulement s'intéresser aux acteurs multiples mais aussi favoriser la mise en dialogue des perspectives. Le chercheur doit se situer comme un médiateur entre intervenants-décideurs et populations racisées ou invisibilisées: porteur de parole, porteur de connaissance, reconnaissance. C'est ce que nous tentons de faire lorsque nous menons des recherches sur l'immigration en milieu rural et semi-rural. Nous avons ainsi constaté que dans plusieurs localités, le projet d'immigration est porté par des acteurs locaux économiques qui voient l'immigrant comme une solution aux problèmes de dépopulation et de

manque de travailleurs pour les entreprises. Dans ces situations l'immigrant doit devenir invisible, sans histoire et sans appartenances, pour mieux correspondre au profil qu'on attend de lui. Au travers des groupes focus que nous avons menés avec les divers acteurs locaux et avec les immigrants, nous avons tenté de réintroduire la parole de ces derniers dans la compréhension qu'en avaient les locaux. Plus encore les études de cas qui ont été rédigées à partir de ces recherches donnent la parole aux immigrants et oblige en quelque sorte les acteurs économiques et sociaux à prendre en compte leur évaluation de la situation. En effet nos recherches visent ainsi à ramener l'immigrant dans le contrat social, s'opposant à un type de catégorisation des populations qui tend à objectiver les destins et les projets singuliers et à les faire représenter par les intervenants des services qu'on leur rend. Nous avons d'ailleurs remarqué que dans ces dynamiques de projets locaux d'immigration, si les décideurs politiques et les intervenants locaux étaient bien présents et cosignaient des ententes, les immigrants étaient eux particulièrement absents, objets de tractation plus que sujets citoyens. Les recherches menées au sein de l'observatoire sur ces divers projets visent dès lors à leur redonner place et parole dans des espaces nouveaux qu'ils peuvent investir au même titre que les autres acteurs.

Traverser les frontières

Ainsi la cueillette des données, par entrevues et par groupes de discussions ainsi que le retour des résultats peuvent représenter des espaces de forum citoyen. Et pour cela nous utilisons deux stratégies : la création d'espaces de rencontre et la structuration d'un espace d'action. Les espaces de rencontre et d'action ont été le plus souvent structurés sous forme de groupes focus et de forums à divers moments des recherches et permettant de discuter et d'analyser ensemble les éléments issus de la cueillette des données. Ainsi dans les recherches auprès des familles en Estrie et au Saguenay-Lac-St-Jean (1999) ou bien encore auprès des acteurs locaux et immigrants en régions (2005, 2006), nous avons effectué plusieurs rencontres de groupes de discussions, certains homogènes (professionnels et immigrants dans des groupes distincts), certains hétérogènes (acteurs divers ensemble) en les distribuant temporellement dans le processus de recherche : certains groupes en début de recherche avec les acteurs locaux et professionnels permettaient d'orienter les entrevues et groupes menés ensuite avec les immigrants; d'autres menés dans la dernière phase de la recherche, après les entrevues individuelles avec les immigrants, et reprenant des éléments de ces dernières avec les acteurs locaux, ouvraient la voie à un autre regard sur l'immigration et les familles immigrantes. Les acteurs et intervenants vivaient alors un processus de sensibilisation-formation et entrevoyaient d'eux-mêmes des pistes de changement dans leurs pratiques.

Plus encore, parce qu'ils regroupent tous les acteurs et les communautés dans lesquelles ils se situent, les forums de fin de recherche représentent un espace fortement investi par les immigrants qui veulent souvent, après avoir pris la parole auprès des chercheurs, s'y faire entendre d'une manière plus publique. Ainsi dans la recherche auprès des familles réfugiées des guerres (2001) ou encore dans celle portant sur les collaborations familles immigrantes-écoles (2005), ces forums ont réuni près de 70 personnes, décideurs, praticiens, immigrants, réfugiés, leaders de communautés et citoyens autour des résultats présentés par l'équipe de recherche. Dans tous les cas des tables rondes donnant la parole aux immigrants et réfugiés et leur permettant de mettre de l'avant leur analyse de la situation et leurs compétences pour la dépasser, ont représenté des moments forts du forum, donnant une vie, une parole et un poids à des résultats de recherche qui sont trop souvent formulés de manière académique et décrochés de la réalité vécue par les acteurs, qu'ils sont sensés traduire et interpréter.

C'est aussi à partir de ces forums que se sont créés des espaces d'action ouvrant la recherche aux voies du changement social. Les chercheurs doivent pour cela structurer des outils qui vont permettre non seulement le transfert des nouvelles connaissances acquises mais aussi leur appropriation par les divers milieux concernés. C'est cette appropriation contextualisée selon les positions et intérêts de chacun qui permet ensuite la transformation de ces connaissances en action et en changement. Au long de nos recherches, nous avons ainsi produit des guides vulgarisés permettant aux praticiens et gestionnaires d'avoir accès à la parole des immigrants ainsi qu'à diverses analyses des situations en jeu. Dans ces guides, une place importante est aussi donnée aux pistes d'action et on a fait le choix de donner un éventail d'illustrations d'actions possibles plutôt que des modèles d'intervention qu'on aurait trop tendance à vouloir généraliser et transférer d'un milieu à l'autre sans ancrage dans les dynamiques locales, professionnelles ou culturelles.

Ainsi dans le guide « Accompagner les familles immigrantes », on identifie des filtres à l'intervention et des grands principes qui sont ensuite illustrés au travers de pratiques diversifiées. La diversification des pratiques doit aussi permettre de sortir des frontières québécoises et canadiennes. C'est pourquoi dans les deux guides, mais de manière plus importante dans le guide « Favoriser les collaborations familles immigrantes-école », on a aussi donné quelques illustrations de pratiques et d'action provenant de Belgique, de France et du Brésil.

Dans d'autres recherches comme celles menées par l'Observatoire de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, on a favorisé la publication d'études de cas locales, monographies qui permettent aux

acteurs de se saisir de l'analyse de leur situation très spécifique et d'en tirer, au travers des enjeux présentés par les auteurs, des pistes et projets d'action prenant en compte la parole de tous et la complexité des interactions. Huit monographies¹ ont ainsi vu le jour en Mai 2006 dont six portent sur les régions du Québec, une sur une localité rurale du Manitoba et une autre sur quelques localités transfrontalières de la Belgique-Luxembourg-Lorraine. Ces études de cas ont toutes été menées et rédigées soit par des étudiants, soit par des membres des communautés immigrantes à proximité de ces localités, soit par des praticiens du développement local. Il y a là encore notre volonté de donner place à tous les acteurs, de leur permettre une visibilité et une connaissance-reconnaissance dans divers milieux, académiques, politiques et professionnels. Enfin tout au long de ces recherches, nous avons utilisé pour donner la parole aux acteurs, tous les médias possibles : journaux locaux et provinciaux, émissions de radio communautaire, magazines et revues scientifiques... Le travail scientifique ou communautaire avec les médias est souvent trop peu développé et si nous voulons favoriser la visibilité des populations stigmatisées et invisibilisées, il faut leur ouvrir ces portes et être pro-actifs par rapport aux outils médiatiques qui sinon peuvent jouer en sens inverse, ne donnant de la place à ces populations qu'autour d'événements scandaleux ou de nouvelles provocantes.

Ainsi ce type de travail de fond mené tout au long de la recherche et aussi lorsqu'elle est achevée, en communauté avec les acteurs concernés, permet de traverser les frontières habituellement très fermées du monde de la recherche et aussi celles du monde de l'écrit en valorisant tout autant les médias audio-visuels et la prise de parole en direct. Dès lors nous faisons un pas vers la transformation des rapports inégaux entre savoirs d'expérience et savoirs académiques.

De plus l'utilisation du concept et du fonctionnement en réseau permet aussi de traverser les frontières géographiques et politiques. En effet selon notre expérience et notre conviction, la recherche interculturelle et qualitative ne doit pas être étriquée. Elle doit nous amener à voir grand et large. Elle nous ouvre des horizons nouveaux et permet de transcender les frontières de tous ordres en passant par les réseaux que nous construisons. Le projet que nous avons de mener une recherche mettant en réseau le Canada comme pays d'immigration, le Maroc et la Colombie comme pays d'émigration, entre tout spécifiquement dans cette perspective. Il s'agit au travers d'une méthodologie de recherche articulée sur les réseaux transnationaux des familles immigrantes, de saisir les impacts micro-sociaux et macro-sociaux de ces migrations et réseaux dans les pays d'origine : au sein des familles, dans les organismes de défense des droits et de promotion de la citoyenneté et plus spécifiquement dans certains groupes (les femmes,

les autochtones) et finalement dans les institutions et les lois des sociétés. Portée par sept chercheurs et plusieurs ONG des trois pays, cette démarche de réseau permettra dès lors de franchir de nouveaux obstacles, d'autres frontières, en particulier celles entre les pays dits riches et ceux en voie de développement, ou encore celles entre les groupes de la société civile et le monde universitaire et finalement celles qui perdurent entre savoirs du nord et savoirs du sud.

Conclusion en trois temps

Nous proposons une conclusion qui s'avère plutôt une ritournelle d'introduction à la recherche qualitative interculturelle engagée en trois temps. Le premier temps repose sur le don de la parole. Faire de la recherche interculturelle qualitative, c'est non seulement augmenter les connaissances sur le social, mais c'est aussi donner un droit de parole et de visibilité à ceux qui souffrent de leur invisibilité et du manque de reconnaissance dont ils font l'objet. Le deuxième temps est celui des questions posées à la science. Il nous faut remplacer les concepts de « quantité, objectivité, neutralité, généralisation, représentativité et validité » par ceux de « qualité, pertinence, cohérence, argumentation, rigueur, appropriation, sens et sujet ». Plus encore pour que ces questions atteignent leur but, il faut sans doute reposer les finalités de la recherche et peut être alors ne doit on pas parler uniquement de participation à la science mais aussi de changement social. C'est alors que se joue le troisième temps qui permet au chercheur de se placer dans un mouvement social d'émancipation dont nous pouvons rappeler les jalons. Donner la parole, le faire dans des équipes de proximité qui s'ouvrent à la différence, admettre et faire croître les savoirs de chacun, se placer dans une posture de solidarité, s'intéresser aux histoires pour mieux comprendre l'Histoire, croire aux compétences des acteurs pour choisir ceux qui les écoutent et ce qu'ils ont à dire, voilà les éléments clés d'une trajectoire de recherche qui favorisera le développement des « connais-SENS » et l'émancipation des acteurs.

Notes

1. Voici la liste des huit monographies publiées dans la Collection Études de cas de l'Observatoire et de leurs auteurs. On peut se les procurer sur demande à l'Observatoire de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants.

La régionalisation de l'immigration dans le Bas St Laurent : portrait préliminaire; Éric Quimper

L'immigration à Lac Mégantic : une glace difficile à briser; Lucie Gagnon, Juan Manuel Toro Lara, Lilyane Rachédi, Leslie Angeneault

L'immigration à Trois Pistoles : une expérience exceptionnelle; Isabelle Drainville

L'immigration à Thetford Mines : emploi et-ou citoyenneté?; Juan Manuel Toro Lara et Lilyane Rachédi

L'immigration à Rawdon : la diversité culturelle en transformation; Éric Quimper

L'immigration rurale en milieu francophone minoritaire : Notre Dame de Lourdes au Manitoba; Jean Olivier Roy

De Moi migrant à RIDI : une recherche-action en milieu rural et semi rural frontalier. Lorraine française- Grand Duché de Luxembourg-Luxembourg belge; Jacqueline Daloze

Les processus d'accueil et d'intégration : une étude comparative de six expériences au Québec dans une perspective de développement local; Éric Quimper

Références

- Drainville, I. (2006). *L'immigration à Trois Pistoles : une expérience exceptionnelle*. Collection Études de cas de l'Observatoire de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, Université de Sherbrooke.
- Fournier, C.M., & Toro Lara, J.M. (2006). La réunification familiale : une stratégie de développement communautaire durable. *Thèmes canadiens*. Métropolis.
- Hurtubise, R., & Vatz Laaroussi, M. (1996). Famille et intervention: de l'idéologie du problème. *Comprendre la famille*. Actes du troisième symposium sur la famille de Trois Rivières. PUQ.
- Vatz Laaroussi, M., Lessard, D., Montejo, M.E., & Viana M. (1995). Méthodologie féministe et interculturelle: une alliance à facettes multiples. *Recherches féministes*, 8(2), 31-46.
- Vatz Laaroussi, M, Tremblay, P.A., Corriveau, L., Duplain, M. (1999). *Les histoires familiales au coeur des stratégies d'insertion: trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay-Lac-St-Jean*. Rapport de recherche présenté au CQRS. Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au coeur de l'immigration: stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Collection Espaces Interculturels. L'Harmattan : Paris.
- Vatz Laaroussi, M., & Rachédi, L. (2002, juin). *Familles immigrantes des guerres en Estrie. De la connaissance au soutien*. Rapport présenté au Ministère de la Famille et de l'Enfance. RIFE. Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Pépin, L. (2002). *Accompagner des familles immigrantes*. Guide d'accompagnement. Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi M., & Walton Roberts M. (Éds) (2005). *Études ethniques au Canada : « Penser l'immigration en dehors des métropoles au Canada », XXXVII(3)*.

- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F., & Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles- Soutenir la réussite scolaire*. Guide d'accompagnement. Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005, juin). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche présenté au FQRSC. Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M., Belkhodja, C., Gallant, N., & Baccouche, N. (2005, septembre). *L'immigration dans des milieux dits homogènes au Canada : l'analyse de la compréhension interculturelle à Sherbrooke et Lac Mégantic au Québec et à Moncton et St Jean au Nouveau Brunswick*. Rapport CRSH. Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M. (2006). Pourquoi un observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants? Dans H. Destrempes, & J. Ruggeri (Éds). *Rendez –Vous immigration 2004*. UNB Fredericton : Policy studies center. Centre Métropolis Atlantique.

Ethnologie collaborative : Élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration

Lucille Guilbert

Université Laval

Résumé

Des médiations ont été organisées dans le contexte d'accueil de réfugiés dans la région de Québec à partir de 1995 : médiations interculturelles, forums et ateliers de formation mutuelle, ateliers interculturels de l'imaginaire. Ces travaux s'inscrivent dans une perspective d'ethnologie qualitative collaborative parmi les migrants, les intervenants qui travaillent auprès des personnes immigrantes et réfugiées, et la population d'accueil. L'auteure illustre comment le réseau de médiation créatrice, en tant que stratégie émergente, peut constituer un lieu de recherche, de formation, d'intervention et de participation citoyenne. Cet article présente les concepts structurants qui ont fondé ces dispositifs et les nœuds de résistance observés. L'auteure discute ensuite du transfert des connaissances au sein de ces réseaux de médiation créatrice, de différents modes d'écriture ethnographique à la fois comme communication des résultats et comme soutien à la participation citoyenne des migrants et enfin, une expérience d'évaluation réflexive.

Mots clés

ETHNOLOGIE COLLABORATIVE, RÉSEAU, MÉDIATION, MIGRATION, RÉFUGIÉ

Introduction

Les études sur les phénomènes des migrations et des relations interculturelles ont connu un essor important dans les sciences humaines et sociales et ont conduit à une remise en question et à des reconfigurations des épistémologies et des méthodologies de recherche. Les approches qualitatives, les rapports entre théorie et pratique, les stratégies de recherche transdisciplinaires, l'engagement des acteurs sociaux dans la recherche collaborative, les questionnements éthiques sont devenus les mots clés de la recherche interculturelle et marquent profondément l'évolution des disciplines et leurs rapports entre elles.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 4 – pp. 14-36.

Actes du colloque APPROCHES QUALITATIVES ET RECHERCHE INTERCULTURELLE :

BIEN COMPRENDRE POUR MIEUX INTERVENIR

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

©2007 Association pour la recherche qualitative

Les développements des recherches ethnologiques sur les migrations et la diversité culturelle illustrent bien ce phénomène (Centlivres et Centlivres-Demont, 2000; Guilbert, 1991; 2005; Monsutti, 2004, 2005). L'ethnologie entretient dès ses débuts des rapports étroits avec l'approche qualitative et a contribué largement à son élaboration par ses méthodes de terrain et de cueillette des données dont l'observation participante, le récit de vie et l'orientation déterminée de donner la parole aux acteurs sociaux.

Les problématiques actuelles prises en compte par l'ethnologie des migrations et des réfugiés marquent une distanciation épistémologique avec l'anthropologie classique car elle rompt avec la conception harmonieuse de «l'interdépendance étroite milieu - environnement – société». Dans ses analyses des immigrants et des réfugiés, des communautés diasporiques et des communautés transnationales, l'ethnologue Pierre Centlivres démontre que «si l'idée de sociétés vivant en rapport étroit avec leur environnement naturel et humain était juste, croire que c'est un rapport immémorial et intangible est faux». (Amiotte-Suchet & Floux, 2002, p. 9). Par exemple, les observations de Pierre Centlivres et Micheline Centlivres-Demont (2000) dans les camps de réfugiés du Pakistan ont révélé que les Afghans et les Turkmènes qui s'y trouvaient avaient été réfugiés plusieurs fois auparavant. Alessandro Monsutti (2004) approfondit cette perspective dans ses recherches sur les réseaux sociaux et les stratégies économiques des Hazaras d'Afghanistan. Il montre que « [l]e fait de se déplacer pour chercher des emplois, pour échapper à une sécheresse ou fuir une guerre est une expérience commune en Afghanistan» (p. 54). Monsutti démontrent que ces migrations ne dissolvent pas les appartenances communautaires; plutôt elles les intensifient et les diversifient au fil des lieux traversés au point que ces appartenances constituent des ressources socioculturelles qui mobilisent la circulation d'information, d'argent et d'influences. L'ethnologue suit le mouvement des individus et des groupes dans leurs pérégrinations afin de comprendre de l'intérieur l'élaboration de ces réseaux. L'ethnologue se fait lui-même migrant. Monsutti utilise une méthodologie d'étude des réseaux renouvelée et articulée autour des relations interpersonnelles et des déplacements afin d'examiner les pratiques culturelles et sociales, les stratégies de diversification économique et de survie à travers la dispersion spatiale.

Les réseaux sociaux peuvent être tout à la fois objet et outil de recherche dans leur élaboration même. Les contextes d'accueil des populations réfugiées dans la région de Québec depuis 1995 m'ont conduite à développer une approche du réseau social comme lieu de recherche, de formation, d'intervention

et participation citoyenne. Des expériences partenariales et participatives ont été réalisées depuis 1995 dans la région de Québec à travers des réseaux de médiation créatrice: médiations interculturelles, forums et ateliers de formation mutuelle, ateliers interculturels de l'imaginaire (Guilbert, 2005). Ces activités sont le fruit d'un travail de collaboration et de concertation avec des personnes immigrantes et réfugiées, des professionnels de l'intervention, du personnel de direction de divers ministères, services gouvernementaux et ONG, des chercheurs et étudiants de plusieurs disciplines. La majorité des personnes immigrantes et réfugiées qui ont participé à ces activités proviennent des mouvements de réfugiés des dix dernières années, soit de Bosnie et Herzégovine, d'Afghanistan, du Kosovo, des pays Rwanda, Burundi, Zaïre et République du Congo, et, de Colombie.

Les *médiations citoyennes interculturelles* ont été élaborées dans le contexte de situations conflictuelles des difficultés d'intervention vécues dans les contextes d'accueil des réfugiés de Bosnie et Herzégovine (1993-1997), de l'Afghanistan (1997-1998) et du Kosovo (1999). La médiation s'effectue dans une première étape à travers des rencontres personnalisées avec des acteurs impliqués directement dans la situation ou désireux de contribuer à une amélioration de la situation. Par la suite, des réseaux de médiation créatrice sont constitués. Il peut y avoir parallèlement un va-et-vient entre des rencontres individualisées et des collaborations en réseaux, entre des réseaux ponctuellement plus homogènes et des réseaux fondés sur la diversité des expertises et des trajectoires. Ces médiations ont atteint les objectifs de dépasser une situation ponctuelle de crise et de faire évoluer les relations en ouvrant un espace de dialogue et de collaboration afin de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants (Guilbert, 2004).

Les *Forums et ateliers de formation mutuelle* vise la coopération effective des personnes immigrantes réfugiées, des professionnels de l'intervention et des chercheurs, chacun étant une ressource pour l'autre, à toutes les étapes de la préparation, du déroulement et du bilan. Ces ateliers ont été organisés en regard des préoccupations les plus pressantes du milieu. Certains ciblaient la réflexion sur l'intégration d'une population spécifique (Forum Bosnie et Herzégovine et Québec. Reconstruction sociale et solidarité, septembre 1998; Forum Kosovo et Québec. Reconstruction sociale, et solidarité, mars 2000). D'autres concernaient l'ensemble des populations réfugiées au Québec depuis une dizaine d'années (Forum La vie quotidienne des réfugiés en temps de guerre. Les premières années au pays d'accueil, avril 2001; Forum La vie quotidienne des réfugiés et le labyrinthe institutionnel, octobre 2002). Plusieurs

de ces problématiques ont été approfondies dans des séries d'ateliers de formation mutuelle à l'automne entre 2003 et 2006.

Les *Ateliers interculturels de l'imaginaire* ont recours à des pratiques culturelles expressives et symboliques qui possèdent à la fois des caractéristiques universelles et spécifiquement locales (contes, récits de migration). Ils permettent à la fois d'intensifier la capacité de résilience et d'accroître l'interconnaissance parmi les participants.

Les participants ont avancé plusieurs propositions dont certaines ont été discutés dans un article récent: la reconnaissance des apprentissages acquis au cours de la migration, la participation effective des immigrants et des réfugiés dès leur arrivée au Québec, le renforcement stratégique des rôles de l'interprète, l'insertion sociale des adultes réfugiés par le retour aux études, la reconnaissance de la participation sociale des aînés (Guilbert, 2005) .

Ces activités, tout en poursuivant des objectifs spécifiques distincts, relèvent d'une même perspective de médiation créatrice de rapports sociaux et se fondent sur des principes de réflexivité, de reconnaissance de l'Autre et de construction de statut égalitaire dans le travail en petit groupe. Cet article explicite les positions épistémologiques, les concepts et les stratégies qui ont structuré ces démarches et les nœuds de résistance observés lors du déroulement de ces activités. Ensuite, il propose des exemples de transfert des connaissances au sein de ces réseaux, des modes d'écriture ethnographique qui sont à la fois une communication des résultats et un soutien à la participation citoyenne des migrants, et enfin, une expérience d'évaluation réflexive.

Autour d'une définition d'une approche qualitative et collaborative dans les contextes de migration et de diversité culturelle

Les auteurs des recherches qualitatives répètent incessamment que les approches qualitatives sont polymorphes dans leurs définitions et dans leurs réalisations (Denzin & Lincoln, 2005). Je présente ici les éléments majeurs de ma conception de l'approche qualitative telle qu'elle a été mise en œuvre dans les recherches collaboratives des réseaux de médiation.

L'approche qualitative vise à comprendre comment les gens construisent et interprètent la situation sociale dans laquelle ils sont engagés, comment cette compréhension et cette interprétation sont construites à partir des expériences passées et des savoirs acquis, et, comment cette compréhension et cette interprétation influencent leurs attitudes et leurs comportements dans les interactions présentes et futures. L'approche qualitative scrute plus le processus que le résultat.

La notion de réflexivité dans l'approche qualitative

Les chercheurs qualitatifs ont beaucoup insisté sur la réflexivité du chercheur, sur la prise en compte de sa subjectivité comme sujet en interrelations avec d'autres sujets, de son implication dans l'interaction et de sa capacité de réflexion sur l'action, de retour sur soi à la lumière des expériences et des savoirs acquis antérieurement, afin de favoriser l'objectivité du travail. Christian Ghasarian (2002) rappelle « l'importance de ce que Pierre Bourdieu appelle l'«objectivation participante», c'est-à-dire l'objectivation du rapport subjectif du chercheur à son objet. Cette démarche consiste à ne pas être naïf dans sa recherche et à garder une démarche réflexive qui prend en compte les structures cognitives du chercheur, son rapport subjectif à l'objet d'étude et le processus d'objectivation de la réalité (la connaissance scientifique) (pp.11-12).

L'approche qualitative prend aussi en compte la subjectivité de l'interlocuteur comme sujet en interrelation avec d'autres sujets; le chercheur qualitatif observe et analyse les interprétations que se font les sujets du monde qui les entourent, des situations dans lesquelles ils sont engagés et des comportements qui en découlent.

Toutefois peu de recherches ont analysé la réflexivité des participants, de leur implication dans l'interaction et de leur capacité de réflexion sur l'action en regard des expériences antérieures non seulement comme sujets observés mais comme. Dans les réseaux de médiation créatrice, les participants - non seulement les chercheurs, mais aussi les personnes immigrantes et réfugiées, les intervenants –sont des agents constructeurs de la définition de la situation et de l'interaction en cours de processus et comme collaborateurs à chaque étape de la conception, du déroulement et de l'analyse et de la diffusion des résultats. C'est le défi qui est relevé dans les réseaux de médiation créatrice.

Mes travaux sur les réseaux de médiation créatrice s'inscrivent dans une perspective d'ethnologie collaborative. Ils rejoignent plusieurs dimensions des travaux récents de Lassiter (2005a, 2005b), Foley & Valenzuela, (2005), Kemmis & McTaggart (2005) et Tedlock (2005). L'accent est mis sur l'observation de la participation, sur l'apprentissage par l'action, sur l'engagement dans la sphère publique, sur la construction mutuelle d'une compréhension des situations tout en mettant en valeur la polyphonie des interprétations.

Concepts et principes structurants des activités et nœuds de résistance

Des concepts et des principes structurants guident la préparation et le déroulement de ces activités : médiation créatrice, réseau, la question des statuts et de la construction sociale de l'équité dans les petits groupes. Ces concepts permettent d'éclairer les nœuds de résistance qui se produisent au cours des interactions. La méthodologie interactionniste des réseaux de médiation créatrice met en lumière cette inévitable diversité et cette non moins évitable inégale réciprocité. Demander à des acteurs sociaux qui ont entre eux des relations complémentaires dans la vie courante (de type aidant – aidé; formateur – stagiaire, etc.) à prendre conscience de leurs automatismes et à développer des relations de type plus symétrique convie à une véritable révolution culturelle individuelle et collective. Plusieurs obstacles et nœuds de résistance émergent à une étape ou à une autre du déroulement des ateliers de formation mutuelle. Il est important aussi de souligner qu'un facteur qui peut constituer un nœud de résistance à un moment donné n'est pas nécessairement quelque chose de négatif mais peut constituer une valeur culturelle ou sociale importante pour l'individu et pour les groupes. Les nœuds les plus récurrents concernent le choc des cultures institutionnelles, la question des statuts, le conflit des paradigmes de l'expertise et de l'incertitude, les lacunes dans la reconnaissance identitaire notamment en ce qui concerne les acquis au cours de la migration.

Réseau de médiation créatrice

Nous avons élaboré le réseau de médiation créatrice autour de la notion « médiation créatrice » de François Six (1990). La médiation créatrice vise essentiellement à susciter entre des personnes ou des groupes des liens qui n'existaient pas ou qui peuvent être renforcés ou renouvelés. Bien qu'elle ne vise pas prioritairement la résolution de conflits, la médiation créatrice contribue à les résoudre; surtout elle contribue à les éviter en créant un processus de communication constant favorisant la concertation et la collaboration. Un aspect important de la médiation créatrice est que les participants – les médiateurs, pour reprendre le terme de Six – sont eux-mêmes les faiseurs de ponts au cours de ce processus.

La conception du réseau a également été inspirée par les travaux de Vincent Lemieux (1982, 2000, 2004) sur les réseaux sociaux car ils offrent des bases solides pour étayer une réflexion sur les liens entre réseaux et médiation citoyenne. À travers les réseaux se transmettent de l'information, des valeurs et des normes culturelles. L'identification et donc les réseaux sociaux mettent en place une relation de confiance mutuelle et favorisent une adaptation mutuelle.

Des « liens faibles entre les participants » assurent un renouvellement constant des informations et des contacts. Cet apprivoisement des uns et des autres se fait efficacement par la participation à des réseaux. Les réseaux sociaux constituent ainsi des instruments appropriés pour jeter des ponts d'un cercle d'acteurs à l'autre et pour construire un sentiment d'appartenance à une collectivité. Par ce processus de mise en commun d'une information et de valeurs entre deux ou plusieurs acteurs, les réseaux sociaux deviennent des lieux où peuvent se développer une confiance mutuelle et le sentiment d'une appartenance sociale commune.

La composition du réseau de médiation créatrice est fondée sur la diversité des trajectoires migratoires, des expertises et des pratiques professionnelles de tous les participants, de leurs rôles et des statuts au sein de l'organisation, de leurs caractéristiques linguistiques et ethnoculturelles. Le réseau de médiation créatrice constitue un lieu de recherche et d'intervention dans lequel tous les acteurs sont interpellés à participer activement à chacune des étapes dans une relation de mutualité et de partenariat. La composition du réseau inclut les dimensions de la recherche, la praxis d'intervention, l'expérience migratoire. Les savoirs et expériences des participants relèvent d'une, de deux ou des trois composantes. Par exemple, tout en intégrant la participation de chercheurs et les résultats des recherches scientifiques, l'atelier de formation mutuelle se distingue de la formule traditionnelle des « colloques scientifiques » ou des « Formations » sur les aspects suivants: 1) il pose le défi de rompre avec l'axe hiérarchisant de la relation aidant / aidé de l'intervenant et du réfugié de même qu'il tente de dépasser la tension théoriciens / praticiens afin de construire un rapport d'égalité dans le partage des connaissances et des expériences en reconnaissant la spécificité des savoirs théoriques et pratiques de chacun; 2) il accorde une attention particulière aux savoirs des migrants incluant les savoirs acquis au cours de la migration; 3) il constitue un espace / temps de réflexivité pour chacun; 4) enfin il est de fait un terrain d'observation et de recherche collaborative.

Formation mutuelle

L'atelier de formation mutuelle vise la coopération effective des personnes immigrantes réfugiées, des professionnels de l'intervention et des chercheurs, chacun étant une ressource pour l'autre, à toutes les étapes de la préparation, du déroulement et du bilan. Les participants peuvent-ils construire par eux-mêmes le savoir en travaillant en petits groupes à partir même de cette diversité des savoirs, des expertises, des pratiques, des expériences migratoires, des cultures?

Comment peut-on favoriser une construction des savoirs sans dominer l'interaction?

La perspective méthodologique des réseaux de médiation est interactionniste. Elle s'inspire du courant ethnologique de l'interactionnisme symbolique qui conçoit l'individu comme un «acteur social» en communication avec d'autres acteurs. Par conséquent, on conçoit la formation mutuelle comme un jeu de rôles ouvert et largement improvisé. La définition de la situation repose sur l'interprétation que les acteurs se font de leur action dans la réalité. Le processus d'interprétation subjective ne cesse de transformer la signification des situations. Ce processus constitue le mécanisme fondamental du fonctionnement du soi: l'individu contrôle ses actions en agissant sur lui-même, en se donnant des indications, en identifiant ses besoins et ses buts, et finalement, en modifiant la définition de la situation en fonction des circonstances. Jean Manuel de Queiroz (1994) définit l'interaction symbolique comme « le processus mutuel de définitions et d'interprétations par quoi chaque acteur à la fois interprète la signification des actions d'autrui et définit la signification des siennes. L'interaction est une construction continue des acteurs, elle possède des propriétés émergentes. C'est un processus actif et créatif ».

Le conflit des paradigmes de l'expertise et de l'incertitude

Ce principe de la diversité de la composition des réseaux et des ateliers représente un défi et un enjeu. Cela ne va pas de soi. Cette réciprocité n'est jamais dénuée d'inégalité (Mathieu, 1994) et est toujours traversée par des rapports de force. L'atelier de formation mutuelle allie les connaissances fondamentales, les savoirs d'action et l'expérience migratoire confronte inévitablement les participants à ce qu'Yves Saint-Arnaud (2001) nomme «le conflit des paradigmes». L'acteur se situe dans le paradigme de l'expertise lorsqu'il s'appuie sur le savoir homologué (théories, concepts, modèles, grilles d'analyse, etc.) pour expliquer ce qui se passe dans une interaction et pour motiver son action. Dans leurs activités professionnelles, les intervenants professionnels sont formés à établir une relation d'aide, donc une relation de type complémentaire aidant / aidé avec l'utilisateur, ici le réfugié. Cette formation a exigé des investissements de temps, des efforts qui ont été sanctionnés par des diplômes, réactivés à chaque intervention et transformés en savoirs d'action par une pratique professionnelle. Parfois, l'intervenant tant par réflexe professionnel que par réflexe défensif de vouloir rester en contrôle a dû mal à se départir de ses certitudes et à écouter et à prendre en considération le point de vue et les savoirs acquis par le migrant. Il faudrait pour cela qu'il accepte de plonger dans le paradigme de l'incertitude et qu'il « s'appuie sur ce qu'il y a d'unique et

d'incertain dans chaque interaction pour s'autoréguler dans l'action » (Saint-Arnaud, 2001, p. 22). La compétence de «s'autoréguler dans l'action» peut-elle être acquise à la fois par les intervenants et par les nouveaux arrivants. Les nouveaux arrivants sont confrontés à la nécessité de s'autoréguler constamment.

Le choc des cultures institutionnelles

Ce conflit de paradigmes est renforcé par le choc des cultures institutionnelles. Nous avons constaté l'impact de la culture organisationnelle au cours des démarches de médiations citoyennes interculturelles (Guilbert, 1998). Ce qui a par ailleurs inspiré le thème du Forum *La vie quotidienne des réfugiés et le labyrinthe institutionnel* en avril 2001. Nous avons également observé au cours des forums et ateliers de formation mutuelle l'impact de la culture organisationnelle sur les interactions des participants, leurs interprétations des situations et leurs comportements. L'écart entre les cultures des institutions et des organismes publics du pays d'immigration et celles du pays d'accueil a un réel impact sur la vie quotidienne et sur l'adaptation et la participation sociale des personnes immigrantes et réfugiées de même que sur le travail des intervenants professionnels. Or chaque institution, chaque organisation, chaque milieu de travail développe une culture qui lui est propre par l'adhésion à des valeurs communes, à travers des pratiques professionnelles, cherchant un équilibre entre des pressions internes – le besoin d'une cohésion au sein de l'organisation -, et des pressions externes, - l'adaptation à l'environnement extérieur. L'expérience migratoire oblige la personne à prendre conscience de la part d'identité à elle qui renvoie à des manières de faire et de penser dans les institutions et dans les milieux de travail de son pays d'origine, à en faire le deuil comme cadre de référence unique, à se familiariser et à s'approprier progressivement le nouveau cadre de référence constitué par les cultures des institutions et des milieux de travail du pays d'accueil – au Québec. Afin que ce cheminement se réalise, il est nécessaire que les cadres et les employés des institutions du pays d'accueil prennent aussi conscience des automatismes culturels qu'ils ont développés dans leurs milieux respectifs.

La question des statuts

La question des statuts intervient dans la dynamique du réseau de médiation. Elizabeth Cohen (2002), dans ses travaux sur l'instruction complexe, a développé des stratégies propices à la construction sociale de l'équité dans les petits groupes en suggérant des solutions au problème des statuts. Cohen identifie trois types de statuts parmi lesquels les élèves classent leurs camarades que nous pouvons aisément reconnaître au sein des ateliers de formation mutuelle : le statut de popularité, le statut de prestige accordé à la réussite

scolaire – que nous pouvons transposer par la réussite professionnelle; et, le statut culturel qui comprennent les différences culturelles et sociales. Les participants de haut statut vont prendre plus souvent la parole et vont imposer leurs points de vue alors que les participants qui ont un statut inférieur vont être plus discrets et leurs interventions ne seront pas toujours prises en considération.

Le statut relié à la popularité et au leadership s'observe tant chez certains intervenants que parmi des participants immigrants réfugiés. Cela peut être une personnalité charismatique due à une aisance dans les relations sociales, une éloquence de la parole, un rôle d'autorité morale dans la communauté. L'équivalent du statut scolaire de Cohen correspond ici au prestige conféré par la profession, l'instruction, l'expertise dans un domaine de connaissance ou d'intervention ou autre. Le statut concernant les différences culturelles et sociales se manifeste au sein de l'atelier de formation mutuelle sous plusieurs formes. Certains types socioculturels font surface : le législateur, l'intervenant héros sauveur, le réfugié héros victime, le militant revendicateur.

La caractéristique « réfugié » en tant que catégorie politique, sociale, culturelle est porteuse de significations et de valeurs différentes pour les participants en présence. Certaines observations rejoignent les travaux de l'anthropologue Liisa Malkki (1996) qui a démontré comment la figure du réfugié telle que façonnée à travers les discours et dans l'imaginaire du personnel des organismes de l'aide humanitaire avait pour effet de « dépolitiser », de « déhistoriciser » la personne en situation de migration forcée et de la transformer en « victime muette », peu crédible, que l'on doit aider malgré elle-même. Elle a souligné également le fait que, pour plusieurs réfugiés dans les camps de Tanzanie, l'épisode de leur vie « être un réfugié » était intériorisé comme un symbole d'une épreuve douloureuse tout en étant positive dans la formation d'une identité collective en exil. Cette figure de réfugié était donc porteuse d'images de force et de courage, de promesse pour l'avenir alors que ceux qui étaient réfugiés dans la ville tendaient plutôt à occulter cette expérience de réfugié et à se reconnaître comme citoyen. Les interactions dans les ateliers de formation mutuelle reflètent ces réalités multiples. Certaines personnes arrivées au Québec en situation forcée vont développer une réaction allergique envers ce terme et vont le souffrir comme une tare alors que pour d'autres il est significatif d'un épisode difficile certes, mais aussi d'une étape dans l'élaboration de leur vie.

On constate également les ambivalences de l'aide humanitaire entre les images du législateur, du Sauveur, du protecteur de même que les discours laissent transparaître la transformation progressive dans les mentalités

québécoises d'un bénévolat charitable à un bénévolat d'engagement social. On atteint parfois un dépassement de la relation complémentaire aidant / aidé pour créer une relation plus symétrique et une valeur commune à travers la figure du militant revendicateur dans laquelle s'unissent les participants intervenants ou réfugiés, mais on retombe alors le plus souvent dans une autre dualité, celle de l'aidant / aidé réunis dans l'opposition contre l'État. Cette figure du militant revendicateur est porteuse d'un paradoxe. D'une part, elle canalise les énergies pour identifier les problèmes, les enjeux dans une volonté de présenter « des recommandations aux instances gouvernementales qui doivent régler les problèmes ». Elle est conséquemment un exécutoire à des émotions fortes. Elle est signe d'engagement social et de solidarité. D'autre part, elle peut faire obstruction à la prise de conscience de sa responsabilité personnelle, de ses stéréotypes, en fait au travail de réflexivité.

Une position de réflexivité radicale

Je rappelais plus haut les liens étroits entre réflexivité et approche qualitative et j'insistais sur la nécessité d'entendre cette exigence de réflexivité non seulement pour le chercheur mais pour tous les participants à l'acte de recherche et d'intervention. Il n'est pas facile de se dégager des statuts et de ses propres rôles professionnels et socioculturels. Cela exige une position de « réflexivité radicale », un engagement et un courage d'adopter le point de vue de la première personne. Je retiens cette expression au sens développé par Charles Taylor (1998). Taylor explique que la reconnaissance de sa propre expérience se fonde sur une réflexivité constante, un regard perspicace et lucide sur les expériences passées en vue de les intégrer, de les actualiser et de les adapter à la situation présente. Taylor fait de la réflexivité un agent majeur de la transformation de l'identité moderne. Le travail de réflexivité permet à la personne de se concentrer sur la façon dont le monde existe pour elle. Taylor avance que « [L]a réflexivité radicale met de l'avant une sorte de présence à soi qui est inséparable du fait d'être l'agent de l'expérience, dont l'accès par sa nature même est asymétrique: il y a une différence capitale entre la façon dont je fais l'expérience de mon activité, de ma pensée, de mes sentiments, et la façon dont vous la faites ou d'autres la font. C'est ce qui fait de moi un être qui peut parler de lui-même à la première personne » (p. 178). Un des avantages de ce travail de réflexivité est qu'il construit en la personne la sécurité ontologique essentielle en lui conférant la conviction qu'elle est capable de s'adapter constamment à un environnement nouveau tout en s'appuyant sur la continuité de ses forces et de ses expériences ancrées dans le temps. La reconnaissance de l'expérience des autres participants contribue à transformer le rapport de type complémentaire - soit l'employeur,

directeur ou superviseur / l'employé, ou encore, l'aidant / l'aidé et ouvre à une mutualité entre partenaires égaux. L'un des défis le plus prometteur et le plus exigeant que le réseau de médiation créatrice procure est de construire entre des professionnels de l'intervention et des personnes réfugiées un rapport qui ne soit pas une relation d'aide mais plutôt qui s'affirme au fur et à mesure comme un rapport mutuel de savoirs, d'expériences et de sensibilités. Dans les démarches de médiation et dans les ateliers de formation mutuelle, cette position de réflexivité radicale incite les participants à exprimer leurs points de vue résultant de leurs connaissances tant personnelles que professionnelles, de leur sensibilité même si cela conduit à énoncer des constatations et des suggestions qui dérangent les habitudes et la culture propres à leur milieu de vie et à leur milieu de travail.

Le transfert des connaissances de la migration

Le réseau de médiation créatrice vise, à travers les interactions des participants - immigrants, intervenants, chercheurs -, la reconnaissance et le transfert des connaissances, des expériences et savoirs d'action, des compétences de chacun de même que la co-construction de connaissances nouvelles issues de ces interactions. Il est relativement facile d'identifier et de reconnaître les savoirs et les compétences des intervenants et des chercheurs, d'objectiver les savoirs d'action concernant l'expérience migratoire et l'expérience de travail auprès des personnes immigrantes et réfugiées. Par contre, ce savoir porte sur les processus de migration et sur le développement de modèles d'aide auprès des migrants. Intervenants et chercheurs ne se concentrent pas sur les savoirs des migrants eux-mêmes. De plus, les personnes immigrantes et réfugiées ne sont pas toujours conscientes des savoirs et des ressources qu'elles ont développés au cours de leur trajectoire migratoire. Dans plusieurs cas observés, on constate que la personne réfugiée récemment est trop submergée par les souffrances et les difficultés pour identifier des savoirs et des habiletés qu'elle aurait développés au cours de son périple douloureux. Par contre, d'autres réfugiés décrivent fièrement les nouvelles connaissances et compétences acquises à travers l'insupportable.

La majorité des interventions sociales auprès des personnes immigrantes et réfugiées sont orientées dans le sens d'une relation d'aide, l'intervenant professionnel tenant le rôle de l'aidant et le nouvel arrivant le rôle de l'aidé. Sans nier la nécessité incontournable de cet axe de relation de type complémentaire, nous observons que cela engendre souvent une frustration de la part du nouvel arrivant qui se sent parfois infantilisé et qui ne sent pas reconnu et pris en compte avec l'ensemble de ses particularités et surtout avec la somme d'expériences et de savoirs qu'il porte en lui. La reconnaissance non seulement

des acquis du nouvel arrivant avant sa migration, mais également la reconnaissance des apprentissages réalisés au cours du processus migratoire renforce la capacité de résilience et la participation citoyenne du nouvel arrivant, et, accroît la qualité de la communication interculturelle. Les professionnels de l'intervention ont développé des savoirs d'action qu'ils peuvent réinvestir dans de nouvelles situations, mais ils sont souvent limités par le manque de connaissances sur la situation politique et les systèmes culturels et sociétaux dont proviennent les réfugiés. Malgré quelques études ethnologiques sur les migrations forcées où les savoirs et les apprentissages des réfugiés au cours de leurs migrations sont décrits et analysés, cette composante de l'expérience migratoire a été peu prise en compte par les chercheurs ni par les intervenants ni par les migrants et réfugiés. Lorsque, au détour des récits, on relève ces savoirs et ces expériences en train de se dire, une nouvelle voie s'ouvre dans la connaissance de soi et la reconnaissance de l'Autre.

Écriture ethnographique et participation citoyenne

La communication par écrit des résultats de la recherche collaborative emprunte plusieurs formes selon les destinataires et les objectifs.

Les résultats des médiations interculturelles conduites auprès des réfugiés (de Bosnie et Herzégovine, Kosovo, Afghanistan) et des professionnels de différents milieux d'intervention (immigration, école, clinique, employeurs) ont été rédigés sous forme de rapport d'étude de cas. Une première version était soumise aux participants réfugiés et intervenants. La rédaction finale tenait compte de ces commentaires. Cette validation permettait de rendre juste la polyphonie des points de vue.

L'écriture ethnographique s'est déployée dans des registres variés et a accompagné chaque étape de la préparation et du déroulement du Forum Kosovo et Québec : reconstruction sociale et solidarité (mars 2000).

En effet, la préparation et le déroulement de ce Forum illustrent l'interface des recherches scientifiques, des savoirs d'action des professionnels de l'intervention et des savoirs culturels et expérientiels des personnes immigrantes réfugiées, et d'autre part, la place accordée au récit comme lieu de production de connaissances et comme lieu d'expression et de participation sociale des personnes immigrantes et réfugiées. Après la présentation d'analyse des aspects historiques et ethnologiques, deux femmes et un homme Albanais racontaient quelques aspects de la composition et du fonctionnement de la famille albanaise au Kosovo, les valeurs, le rapport à l'éducation et à la santé; des étudiantes québécoises racontaient à travers des Dits de vie des aspects

sensibles de l'expulsion du Kosovo, de l'expérience des camps de réfugiés et de la première installation des Albanais du Kosovo au Québec. Enfin une exposition montée à partir même des objets, des photos et de récits des participants Albanais du Kosovo et Québécois évoquaient par la médiation du visuel cette valse rupture / continuité qui tisse l'expérience migratoire.

La préparation de la table ronde «La culture des Albanais du Kosovo vue par eux-mêmes» retient ici notre attention. J'ai effectué des entretiens ethnobiographiques auprès de 16 Albanais du Kosovo, 11 hommes, 5 femmes réfugiés au Québec depuis juin 1999. Puis des entretiens approfondis ont été réalisés auprès de 6 personnes (durée approximative de 10 heures chaque personne) – dont les trois participants à la table ronde. Au cours de ces entretiens individuels, ou par deux selon les cas, et lors des deux rencontres de groupe, les participants ont eu l'opportunité, par un travail de réflexivité d'opérer un retour sur leurs savoirs et leurs expériences, de faire le point sur leur parcours identitaire, d'exprimer leur ambivalence à propos de leur désir de rester au Québec et de leur désir de retourner au Kosovo. Ils pouvaient alors dire les motivations, les valeurs et les sentiments qui étaient centraux pour eux. Un élément significatif qui émerge de cette démarche est l'importance accordée aux activités, aux valeurs, aux préoccupations qui constituent une trame de continuité entre la vie au Kosovo et la vie au Québec.

La consignation des entretiens a été effectuée par l'usage du magnétophone ou par notation écrite ou les deux selon les moments et les personnes. La notation écrite était le plus appréciée des collaborateurs Albanais car elle présentait pour eux plusieurs avantages : ils ressentaient alors moins le stress de parler français qu'en situation d'enregistrement par magnétophone; la notation écrite permettait un rythme plus lent, accordait du temps pour trouver les images et les mots en français et ainsi d'avoir une meilleure maîtrise du récit de leur expérience individuelle et de l'expérience collective dont ils témoignaient. Suite à ces entretiens ethnobiographiques, un travail de réécriture et une mise en récit a été effectuée avec les participants en articulant les éléments culturels tirés de l'entretien autour de trois thèmes : 1) Organisation familiale et sociale au Kosovo. 2) Des aspects culturels spécifiques : l'accompagnement de la femme enceinte et de la jeune mère dans la maison familiale; le travail professionnel d'infirmière dans un hôpital du Kosovo les dix dernières années; la résolution des conflits dans la famille et le village; la situation scolaire des enfants les dix dernières années au Kosovo. 3) Les expériences d'insertion sociale et les chocs culturels depuis l'arrivée au Québec;

les activités de continuité entre la vie au Kosovo et la vie au Québec. Ce récit de vie est orienté sur les éléments culturels partagés par la collectivité.

Le contenu riche des entretiens ethnographiques conduits auprès des Albanais du Kosovo portait non seulement sur les aspects culturels mais également sur ce qu'ils avaient vécu et ressenti lors de l'expulsion de leur maison, le séjour dans de camps de réfugiés, les événements qui les ont conduits jusqu'au Québec. Afin de respecter l'intimité des propos et par souci de ne pas confiner les participants Albanais uniquement dans un rôle de réfugiés victimes témoins d'horreurs, il a été convenu avec eux que leur présentation consisterait davantage en l'explication des aspects culturels de la vie au Kosovo et de leurs expériences nouvelles dans la société d'accueil. Par ailleurs, dans la perspective d'une journée de formation mutuelle, il était nécessaire d'accorder une juste place à la trajectoire migratoire complète des réfugiés Albanais du Kosovo. Cette importance de connaître la trajectoire des réfugiés du pôle d'émigration (Kosovo) au pôle d'immigration (Québec), des différentes étapes qu'ils ont franchies, les causes et les circonstances de leur départ jusqu'aux imprévus de l'installation dans la société d'accueil a été confirmée lors de la discussion avec la directrice d'un service : « ce qui manque très souvent dans ce genre de journée de formation, me disait-elle, c'est qu'on a jamais une idée de la trajectoire - type complète de tous les événements par lesquels sont passés les réfugiés ». Il a donc été convenu d'évoquer ces contenus par la médiation culturelle de « Dits de vie » racontés par des étudiantes en ethnologie et en théâtre.

Le « Dit de vie », expression d'un conteur breton pour signifier l'alliance du conte, de l'expérience personnelle et du récit de vie, permet de construire, à partir des entretiens effectués auprès de seize Albanais et Albanaises du Kosovo, des trajectoires migratoires des Albanais du Kosovo. Ces Dits de vie évoquent les harcèlements quotidiens vécus dans les dix dernières années d'oppression avant l'éclatement des massacres au Kosovo, l'expulsion des Albanais de leurs maisons, la montée dans les trains qui les conduisaient hors de la frontière du Kosovo sans papiers d'identité, l'attente dans plusieurs camps de réfugiés, l'arrivée au camp en Ontario, l'accueil au Québec, et, les entrelacs de l'adaptation au Québec dans cette incertitude de rester ou de repartir. Cette stratégie d'écriture ethnographique permet à la fois une compréhension interne des problèmes avec une saine distanciation affective et, selon les commentaires de nombreux membres de l'auditoire, apporte une connaissance et une sensibilisation appropriée. C'est une stratégie qui favorise l'apprentissage par empathie et la compréhension plutôt que de solliciter une sympathie - pitié de la part des participants Québécois.

Ainsi trois degrés de l'écriture ethnographique ont été utilisés pour le traitement des entretiens : la transcription de l'enregistrement oral et la révision de la notation écrite; le récit- témoignage de la culture; le Dit de vie, récit ethnologique littéraire qui met en scène une expérience collective. Ces entretiens ethnographiques, deux rencontres de groupe préalables à la journée du Forum, leur présentation à la table ronde se sont déroulées en français. Il est à préciser que la possibilité de recourir à un interprète avait été offerte aux six Albanais du Kosovo qui ont collaboré étroitement à la préparation du Forum, mais ceux-ci ont préféré saisir l'occasion de «se dire» en français et de communiquer leurs connaissances et leurs expériences sans intermédiaire. La participation à la journée de formation, au Forum, qui implique de parler devant une grande assemblée, constitue en soi une performance d'adaptation des nouveaux arrivants à la société québécoise. C'est une performance qui permet de dépasser l'image stéréotypée du « réfugié, victime muette » et de reconnaître le nouvel arrivant comme agent de sa propre intégration et de son avenir. C'est une situation qui favorise l'intégration, également par le support et l'appréciation de l'auditoire. C'est également un encouragement à l'égard des efforts consentis pour apprendre le français. Ainsi à travers le récit de vie se constitue un autre récit, celui d'une collaboration du nouvel arrivant avec la société d'accueil.

Appréciation réflexive

L'approche qualitative collaborative met en œuvre des processus et ce sont ces processus qu'il importe de saisir dans leur fonctionnement et leur progression. Afin de favoriser chez les participants une prise de conscience de leurs savoirs et de leurs expériences, nous avons établi une «fiche d'appréciation réflexive» lors d'une série de sept ateliers de formation mutuelle.

Cette fiche d'appréciation comprend quatre parties : l'identification des expériences et des connaissances, l'auto-appréciation, l'appréciation de la dynamique du groupe et suggestions. L'identification des expériences et des connaissances comprend Expérience de migration, Expérience d'intervention auprès des personnes immigrantes et réfugiées, Étude et recherche en interculturel et migration. Selon la trajectoire de chacun, plusieurs cases peuvent être cochées par le même participant.

Le participant coche Vert, Jaune ou Rouge, comme les feux de la circulation selon la fluidité des interactions, pour indiquer les énoncés de l'auto-appréciation et de l'appréciation de la dynamique du groupe.

L'auto-appréciation comprend les énoncés suivants : Je me suis préparé à participer à l'atelier par des lectures, en réfléchissant sur le thème, en me

rappelant des incidents et des expériences. J'ai apporté une contribution au groupe par un questionnement, des connaissances ou des expériences. J'ai pu exprimer mon point de vue et expliquer les facteurs qui me conduisaient à cette manière de voir les choses. J'ai réussi à comprendre le point de vue de l'autre et à reconnaître les facteurs qui le conduisaient à cette manière de voir les choses.

L'appréciation de la dynamique du groupe comprend les énoncés suivants : J'ai l'impression que les membres du groupe s'étaient préparés à participer à l'atelier (par des lectures, en réfléchissant sur le thème, en se rappelant des incidents et des expériences). J'ai reçu des éléments de connaissances et d'expériences de la part du groupe. J'ai ressenti que les membres du groupe comprenaient mon point de vue et pouvaient reconnaître les facteurs qui me conduisaient à cette manière de voir les choses. L'ambiance dans le groupe m'a apporté la confiance nécessaire pour parler et participer activement.

Après chaque énoncé, le participant inscrit des mots-clés et complète dans la partie Suggestions.

Cette fiche d'appréciation réflexive s'est révélée un outil efficace pour la communication dans le groupe et elle permet d'identifier certains aspects de la dynamique qui passerait sinon inaperçus et sur lesquels on doit travailler davantage. Par exemple, une majorité de participants cochaient Vert à l'énoncé : « J'ai réussi à comprendre le point de vue de l'autre et à reconnaître les facteurs qui le conduisaient à cette manière de voir les choses »; un certain nombre d'entre eux cochaient Jaune ou Rouge à l'énoncé : « J'ai ressenti que les membres du groupe comprenaient mon point de vue et pouvaient reconnaître les facteurs qui me conduisaient à cette manière de voir les choses ». Aussi le fait de cocher vert, jaune ou rouge à l'énoncé : « J'ai apporté une contribution ... » pouvait s'interpréter de manière très différente selon les personnes. D'une manière assez générale, on a noté dans les suggestions qu'il était important de conserver le caractère multiculturel et l'hétérogénéité de cultures, de savoirs, d'expériences des membres du groupe. Les motivations et les attentes des participants sont forcément diverses et à degrés variables. Certains étaient ravis sur le désir intense d'élaborer des recommandations et de faire entendre leur voix aux « Décideurs ». D'autres étaient déçus de ne pas recevoir une solution immédiate à leurs problèmes et désiraient une prise en charge; ou encore un petit nombre éprouvait une certaine difficulté à se distancer de leurs modèles d'intervention ou d'interaction acquis.

Conclusion

La recherche collaborative parmi les migrants et la communauté d'accueil pose plusieurs défis tant au niveau des connaissances produites et transmises que des influences espérées sur les interactions futures des participants dans leur vie quotidienne, sur le changement social. Le réseau de médiation créatrice est multiforme et ce sont les participants, qui en façonnent le contenu et la forme, la richesse des interactions, les convergences, les collaborations réussies et les nœuds de résistance.

Certains réseaux de médiation possèdent un caractère d'exception et ne sont pas réitérables. Ainsi les démarches de médiation interculturelle qui ont été élaborées dans le contexte d'accueil des réfugiées de Bosnie et Herzégovine, de l'Afghanistan, du Kosovo émergeaient de circonstances d'urgence, de conflits, d'acteurs sociaux engagés dans la recherche de solutions immédiates. Un vieil adage dit que la nécessité favorise la créativité. Les médiations citoyennes interculturelles sont nées d'un sentiment d'urgence qui a provoqué une prise de conscience, au sein des ministères et des organismes travaillant auprès des personnes immigrantes et réfugiées, qu'il fallait «faire quelque chose» et qu'il fallait faire quelque chose «autrement». Les motivations s'exprimaient de manières différentes et parfois confuses. Le MRCI craignait que les conflits s'ébruitent dans les médias et soufflent une publicité négative sur la région. Les personnes ressources des ONGs voulaient soulager les souffrances des personnes réfugiées et se sentaient démunies devant des situations qui comprenaient plusieurs aspects qu'elles rencontraient pour la première fois – ou dont elles prenaient conscience pour la première fois avec une telle intensité. La rivalité et la compétition systématiques entre les ONGs avaient contribué à la formation des conflits et des situations difficiles et chacun sentait la nécessité d'une collaboration malgré des contraintes et des réticences. Les réfugiés voulaient qu'on tienne compte de leurs témoignages, de leurs expériences et de leurs savoirs dans les décisions qu'on prenait pour eux. Chacun à sa manière prônait une amélioration de la qualité de vie des nouveaux arrivants. Il semble que des buts communs sont poursuivis bien qu'ils soient nommés différemment par les uns et les autres. La complexité des situations rendait pressante une collaboration effective entre les différents acteurs. Puis le sentiment d'urgence s'est atténué suite à des actions posées, à des collaborations fructueuses. Le MRCI s'est fait plus discret dans ses participations.

Les intervenants des ONGs et de la Régie de la santé et des services sociaux de même que plusieurs réfugiés ont désiré se donner des moyens de faire circuler constamment une information pertinente et de développer une formation

continue et mutuelle par l'échange des savoirs et des expériences des personnes immigrantes et réfugiées, des intervenants et des chercheurs concernés par l'intégration et l'intervention des personnes immigrantes dans la société québécoise. C'est ainsi qu'ont été élaborés progressivement, par retouches successives, les ateliers de formation mutuelle et les ateliers interculturels de l'imaginaire. Ces stratégies d'interface révèlent le besoin d'un lieu neutre de parole, un lieu où une parole vive est restituée dans une relation non hiérarchisée, en dehors du champ d'intervention où domine la relation aidant / aidé. La multiplicité des disciplines, des champs d'intervention, des trajectoires migratoires dont les participants sont porteurs, crée les conditions nécessaires pour sortir des filtres culturalistes ou organisationnels. C'est une possibilité offerte à chacun de sortir de l'isolement et de l'univocité de son expérience professionnelle ou migratoire. Pour certains intervenants, ce sont de rares occasions où ils entretiennent un rapport avec des réfugiés en dehors d'une intervention de type aidant / aidé. Lorsque le temps s'éloigne du moment de la situation de crise, certains acteurs ressentent moins la nécessité d'un partenariat constant entre nouveaux arrivants immigrants et réfugiés, intervenants et chercheurs. La tendance de se replier dans son groupe – professionnel ou ethnique – refait surface. Il est à craindre qu'une situation de crise ne se produise lorsque la vigilance et la collaboration s'estompent. Ces réseaux de médiation créatrice sont plus facilement récurrents et une continuité s'opèrent sous plusieurs formes, par exemple, l'intégration de ces réseaux dans des forums et des séminaires interculturels.

Le cycle d'innovations, d'assouplissements et de rebondissements n'est pas unique à la région de Québec. On peut l'observer dans d'autres zones à faible densité d'immigrants. Par ailleurs, les grandes villes multiculturelles et cosmopolites n'échappent pas à ces phénomènes.

Ces réseaux de médiation créatrice jettent des ponts d'un cercle d'acteurs à un autre, encore faut-il les consolider. Ces activités se sont révélées d'une telle richesse que je n'ai pu en rendre compte dans toutes leurs facettes. À la suite de cette analyse, des pistes s'ouvrent, des questionnements se poursuivent qui nous permettront d'en améliorer l'efficacité. Dès la première rencontre, il serait nécessaire de présenter non seulement les objectifs et le fonctionnement de l'AFM, mais aussi les principes structurants et les nœuds de résistances auxquels les individus et les groupes risquent de se heurter. Cela établirait mieux l'entente sur la participation aux ateliers de formation mutuelle et éliminerait des ambiguïtés sur les objectifs et les attentes des participants. La formulation des recommandations est un moment d'investissement dans le

groupe, d'identification d'enjeux sociaux importants de même qu'une forme d'expression de la participation civique de chacun. Il faut saisir l'occasion d'élargir la compréhension des recommandations faites aux instances politiques en termes d'orientations collectives où chacun est responsable de sa réalisation. Cela permet d'approfondir le travail de réflexivité et d'engagement humain. Surtout il faudrait assurer une continuité et une régularité de ces activités d'interfaces qui construisent une expression commune et une participation citoyenne dans l'espace civique. Le potentiel de transfert des stratégies de médiation se fonde sur quelques principes qui touchent profondément la conception du rapport à l'autre et de la place que la société québécoise accorde aux nouveaux arrivants. En effet, une perspective épistémologique traverse l'ensemble des médiations réalisées et des orientations proposées. C'est l'approche résolument participative qui transcende la relation d'aide – sans l'annihiler lorsqu'elle est nécessaire – et qui instaure le nouvel immigrant, l'immigrant de toute catégorie dont le réfugié, en tant qu'acteur de son propre avenir et co-constructeur de la société québécoise.

Références

- Amiotte-Suchet, L., & Floux, P. (2002). Voyage avec Pierre Centlivres, de l'Afghanistan aux communautés transnationales. *Ethnographiques.org* 1.
- Centlivres, P., & Centlivres-Demont, M. (2000). Exil et diaspora afghane en Suisse et en Europe. *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien*, 30, pp. 151-172.
- Cohen, E. (2002). La construction sociale de l'équité dans les classes. Dans F. Ouellet, *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle* (pp. 141-162). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- De Queiroz, J.-M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Denzin, N.K., & Lincoln Y.S. (2005). Introduction : The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N.K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Foley, D., & Valenzuela, A. (2005). Critical ethnography. The politics of collaboration. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd., pp. 217-234). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Douglas, R.H., & Marcus, G.E. (2005). The challenge of an anthropology of the contemporary. Dans N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd., pp. 1099-1113). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ghasarian, C. (Éd.) (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Guilbert, L. (1991). Folklore et ethnologie. De l'identité ethnique à l'interculturalité. Dans J. Mathieu (Éd.), *Les dynamismes de la recherche au Québec* (pp.63-91). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Guilbert, L. (1998). Pluralisme et cultures organisationnelles. *Collectif interculturel*, 4(1), 41-58.
- Guilbert, L. (2001). Récit ethnologique et recherche intervention avec les réfugiés. Trajectoires migratoires des Albanais du Kosovo. *Collectif interculturel*, 5(1), 105-130.
- Guilbert, L. (2004). Médiation citoyenne interculturelle. L'accueil des réfugiés dans la région de Québec. Dans L. Guilbert (Éd.), *Médiations et francophonie interculturelle* (pp. 199-220). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Guilbert, L. (2005). La Ville de Québec : Un laboratoire pour la mise en œuvre de médiations avec les réfugiés. *Canadian Ethnic Studies / Études ethniques au Canada*, 37(3), 59-75.
- Kemmis S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research : Communicative action and the public sphere. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (3e éd., pp. 559-603). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lassiter, L.E. (2005a). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lassiter, L.E. (2005b). Collaborative Ethnography and Public Anthropology. *Current Anthropology*, 46(1), 83-106.
- Lemieux, V. (1982). *Réseaux et appareils. Logique des systèmes et langage des graphes*. St-Hyacinthe : Edisen.

- Lemieux, V. (2000). *À quoi servent les réseaux sociaux?* Sainte-Foy : IQRC.
- Lemieux, V. (2005). Réseaux sociaux et médiation. Dans L. Guilbert (éd.), *Médiations et francophonie interculturelle* (pp. 193-198). *Médiations et francophonie interculturelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mallki, L. (2002). Speechless Emissaries : Refugees, Humanitarianism and Dehistoricization. Dans *Genocide: An Anthropological Reader* (pp. 344-367). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. (reproduit de *Cultural Anthropology*. XI(3), 377-404).
- Mathieu, J. (1994). L'inévitable diversité et l'inégale réciprocité. Pour une dynamique relationnelle. Dans L. Guilbert, & A. Doutreloux (Éds), *Interculturalité et intertextualité* (pp. 41-79). Sainte-Foy : Université Laval.
- Monsutti, A. (2004). *Guerres et migrations : réseaux sociaux et stratégies économiques des Hazaras d'Afghanistan*. Neuchâtel : Institut d'ethnologie.
- Monsutti, A. (2005). En suivant les réseaux de Kaboul à New York. Quelques réflexions méthodologiques sur la recherche ethnographique parmi les migrants. *Ethnologies*, 27(1), 33-53.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Six, J.-F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris : Seuil.
- Tedlock, B. (2005). The observation of participation and the emergence of public ethnography. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (3e éd., pp.467-481). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du Moi. La formation de l'identité moderne*. Montréal : Boréal.
- Vatz-Laaroussi, M. (2005). L'immigration en dehors des métropoles : Vers une relecture des concepts interculturels. *Canadian Ethnic Studies / Études ethniques au Canada*, 37(3), 97-113.

Une pratique réflexive de recherches "à trait d'union" : quels enjeux scientifiques?¹

Luc Prud'homme

Université du Québec à Trois-Rivières

Annie Presseau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

André Dolbec², Ph.D.

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Cet article fait suite à une communication présentée dans le cadre du colloque de l'Association pour la recherche qualitative portant sur les « Approches qualitatives et la recherche interculturelle : Bien comprendre pour mieux intervenir ». Précisons d'emblée que c'est à titre de praticiens de la recherche que nous abordons la question de la scientificité des résultats à partir d'une réflexion sur nos expériences de recherche collaborative et de recherche-action. Dans un contexte où nos travaux visent la compréhension de phénomènes éducatifs et/ou la transformation de pratiques, il nous est apparu essentiel de recourir à des choix méthodologiques qui permettent, le plus possible, la prise en compte du contexte. Dans le cadre de cet article, nous voulons stimuler la réflexion en lui donnant pour ancrage des exemples concrets d'enjeux auxquels les chercheurs sont confrontés, lesquels comportent, en soi, de nombreux paradoxes. Comment composer avec ces paradoxes sans sacrifier, d'une part, le contexte et, d'autre part, les principaux critères de scientificité de la recherche qualitative/interprétative? C'est en resituant notre propre contexte d'interventions comme chercheur/formateur dans un modèle de société démocratique renouvelée [ou à renouveler] que nous arrivons à mieux [nous] comprendre pour tenter de [bien] intervenir.

Introduction

Engagés dans une activité réflexive conjointe sur nos pratiques de recherche en sciences de l'éducation, nous avons accepté avec humilité de partager cette

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 4 – pp. 36-68.

Actes du colloque APPROCHES QUALITATIVES ET RECHERCHE INTERCULTURELLE :

BIEN COMPRENDRE POUR MIEUX INTERVENIR

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

©2007 Association pour la recherche qualitative

réflexion méthodologique. C'est aussi par souci d'authenticité et de cohérence que nous nous sommes nous-mêmes contraints à partager ce dialogue cognitif (Barth, 1993) sur notre activité professionnelle de réflexion devant des représentants de la communauté scientifique dans le cadre d'un colloque qui cherche à « bien comprendre pour mieux intervenir » (Colloque de l'ARQ, Octobre 2005, Québec). Car, accepter de réfléchir devant des collègues sur ses activités de recherche, c'est aussi accepter, comme chercheurs, de partager les fruits de nos démarches de développement professionnel, et par ricochet, de nous livrer toujours plus explicitement, en sachant que ce passage obligé pourra potentiellement soutenir cette quête de sens et de valeur qui oriente nos activités et nos interventions de recherche à l'aube de ce nouveau millénaire. Cette réflexion nous apparaît d'autant plus pertinente qu'actuellement, le milieu de l'éducation vit des tensions importantes, entre autres relatives à l'implantation du "Renouveau pédagogique" dans les écoles québécoises, à savoir un projet éducatif national porteur de valeurs démocratiques renouvelées (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; MEQ, 2001). Ce contexte, marqué par le changement, semble ainsi requérir que soit prise en compte la complexité d'un système en changement (Checkland, 1981). Étant à la fois chercheurs et professeurs universitaires, donc engagés tant dans la formation initiale et continue de maîtres que dans divers projets de recherche réalisés dans le cadre scolaire et avec divers intervenants du milieu, il serait insidieux de passer sous silence cet élément contextuel qui colore inévitablement à la fois notre compréhension de nos rôles de professeurs, mais également de chercheurs.

L'itinéraire proposé ici invite donc à prendre comme point de départ un "collectif" en sciences de l'éducation pour se diriger vers un "particulier", à savoir notre réflexion méthodologique à partir de deux contextes : une recherche-action et une recherche collaborative. De ces contextes et de l'inconfort scientifique qui en découle, nous dégageons divers enjeux qui interpellent une réflexion de trois ordres. D'abord, une réflexion sur sa pratique de recherche, à savoir ici l'engagement prolongé du chercheur. Cette réflexion interpelle des critères méthodologiques. S'en suit une réflexion sur la participation de chacun des acteurs, soit la rencontre de deux mondes (Hughes, 1972), laquelle sollicite cette fois des critères d'ordre relationnel. Enfin, une réflexion sur soi dans la rencontre de l'autre est engagée dans une visée de recherche constante d'authenticité; des critères éthiques en découlent.

D'un "collectif" en sciences de l'éducation

D'emblée, nous reconnaissons que nos activités de recherche s'effectuent en fonction d'un défi plus global et complexe que nous jugeons actuel et primordial en sciences de l'éducation, soit celui de soutenir une certaine intégration dans l'action des principales avancées du XX^e siècle au regard de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce défi, tel que Darling-Hammond (1996, p.7) le formule, permet de clarifier nos "obsessions" de chercheurs en sciences de l'éducation.

...will depend on our ability to develop knowledge for a very different kind of teaching than what has been the norm for most of this century. If we want all students to actually learn in the ways that new standards suggest and today's complex society demands, we will need to develop teaching that goes far beyond dispensing information, giving a test, and giving a grade. We need to understand how to teach in ways that respond to students' diverse approaches to learning, that are structured to take advantage of students' unique starting points, and that carefully scaffold work aimed at more proficient performances. We will also need to understand what schools must do to organize themselves to support such teaching and learning.

En effet, notre engagement dans la communauté scientifique nous a permis de constater que la recherche a produit globalement de nombreux résultats pouvant soutenir une plus grande réussite de tous les élèves et paradoxalement, qu'il y a une prise en compte très modérée de ces résultats en contexte particulier de pratique, ce qui rejoint d'ailleurs les constats récents fait par le Conseil supérieur de l'éducation (2006). Or, c'est dans cette perspective que nous avons choisi de chercher à décrire, analyser et comprendre, dans et pour l'action, des phénomènes qui favorisent cette réussite scolaire, en accordant une attention toute particulière aux élèves éprouvant des difficultés à l'école d'une part, ainsi qu'à la classe plus souvent qu'autrement indifférente à cette diversité qui caractérise un groupe d'élèves réunis d'autre part (Presseau, 2004; Presseau, Prud'homme, Lemay et Martineau, 2005; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005).

Ces discussions et ces prises de conscience nous ont orientés vers la nécessité de recourir à des modèles de recherche participative, créant ainsi un contexte collaboratif pour développer une vision plus représentative de la complexité de l'action, une vision qui prend en compte à la fois tous les acteurs et un maximum de tensions inhérentes à l'entreprise d'éducation. En quelque

sorte, pour donner un sens à nos recherches, il nous apparaissait primordial d'opter pour des études en profondeur du particulier et de la complexité afin d'agir sur les difficultés dans le contexte de la pratique, au regard de la mobilisation des connaissances issues de la recherche. Dans cet esprit, Zakhartchouk (2001, p.69) explique bien que si une avancée éprouve tant de difficulté à exister sur le terrain, « (...) c'est [...] parce que ceux qui doivent la mettre en œuvre ont de "bonnes raisons" de ne pas le faire. [...] Il s'agit [...] de repérer les obstacles pour les transformer en objectifs de transformation ». Globalement, nous pourrions dire que ces propos sont en cohérence avec notre point de départ commun : nous croyons qu'en considérant les acteurs dans la réalité du contexte socio-environnemental dans lequel ils interviennent, nous pourrions possiblement mieux agir pour conforter cette "obsession" de notre engagement scientifique : l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves malgré ou avec leurs différences et leurs difficultés.

En somme, pour reprendre la devise de nombreux écologistes contemporains, il nous semblait pertinent de chercher "tout en agissant localement" pour raffiner une compréhension globale des actions éducatives, visant ainsi l'émancipation d'un projet social d'éducation, s'inscrivant dans une perspective citoyenne et démocratique, ainsi que le propose le renouveau pédagogique actuellement en cours d'implantation dans les écoles primaires québécoises. Et dès lors, nous reconnaissons plus explicitement notre volonté de nous définir comme des chercheurs socialement engagés pour améliorer la qualité des interventions éducatives par l'exploitation maximale de nos outils de recherche.

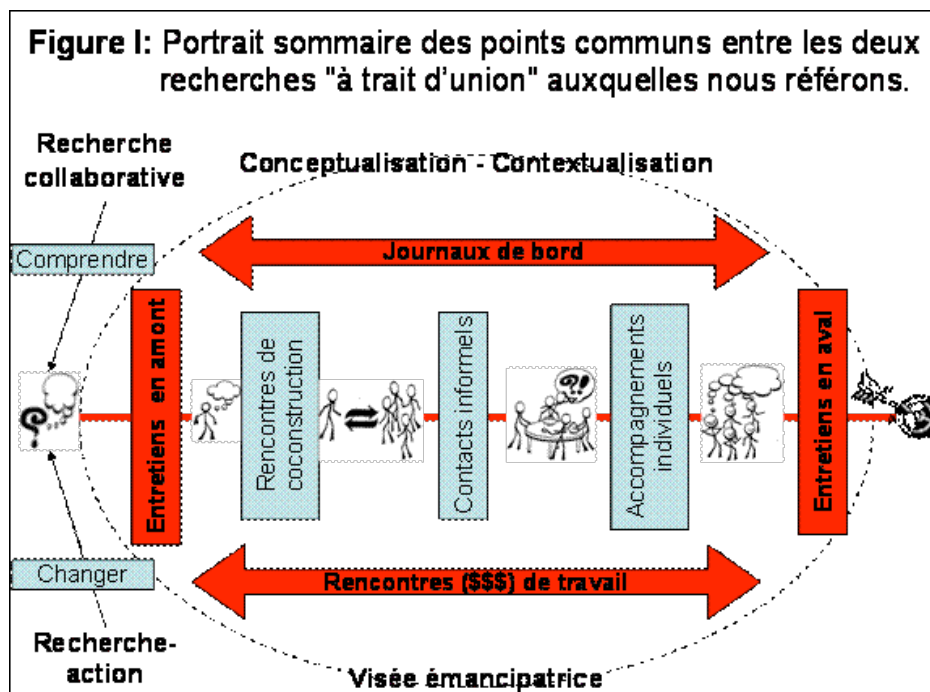
Vers un "particulier" : notre contexte de réflexion méthodologique

Soutenus par les propos de Sauvé (2005) au regard de la recherche en éducation et des défis posés par le contexte socio-environnemental, nous avons revu en collaboration nos dispositifs de recherche en cours. Sommairement, la première se définit comme une recherche-action qui vise à soutenir la transformation de pratiques pédagogiques dans l'optique d'agir sur la transférabilité des apprentissages d'élèves en difficulté d'une part, et à comprendre ce processus de changement de pratiques d'autre part. Pour favoriser l'apprentissage et le transfert, il est toutefois apparu incontournable, au cours de la recherche, de nous tourner vers la différenciation pédagogique. Pour l'essentiel, cette recherche-action impliquant cinq enseignants, une conseillère pédagogique, deux chercheurs et une assistante de recherche, comportait trois phases : l'une de nature diagnostique, la seconde d'intervention et la troisième d'évaluation. Au

cours de la phase d'intervention, dix-neuf rencontres de travail ont eu lieu, échelonnées sur une période de vingt mois.

Parallèlement, le second devis se définit davantage comme une recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001) où praticiens et chercheurs tentent de comprendre ensemble comment la différenciation pédagogique pourrait s'articuler dans l'action en classe. Comme nous avons choisi d'illustrer notre propos principalement à partir d'exemples tirés de ce projet, il nous apparaît utile pour le lecteur de relever certains éléments-clés de sa construction. Sommairement, la problématique met en évidence que la différenciation est actuellement un mot d'ordre des discours officiels en éducation alors que les études empiriques indiquent qu'en dépit d'un corpus de connaissances abondant sur le sujet, les enseignants différencient peu et le concept demeure polysémique. C'est donc au départ d'une problématique incitant à recourir au "trait d'union" entre les rationalités pratique et théorique que le chercheur a construit un "îlot de rationalité" (Fourez, 1997) autour du concept de différenciation (Prud'homme *et al.*, 2005). En d'autres termes, c'est en partant d'un cadre théorique articulant la différenciation comme un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité que le chercheur s'est engagé avec onze enseignants de trois écoles primaires de deux commissions scolaires distinctes pour tenter de mieux comprendre une mise en œuvre possible en classe. Le devis méthodologique s'est articulé sur une période de treize mois et prévoyait comme outil principal de collecte de données onze journées de coconstruction réparties sur deux années scolaires.

Notre analyse et la délibération que nous avons tenue au regard de ces deux projets de recherche nous ont d'abord permis de constater que les nuances entre une recherche dite collaborative et une recherche-action sont parfois ténues dans ce sens où la visée de compréhension, plus spécifique aux écrits sur la recherche collaborative, n'écarte en rien la visée de changement apparemment liée aux différents modèles de recherche-action. Sans nier que chacun des modèles peut se réclamer d'une certaine spécificité, nous constatons que la mise en place d'un trait d'union entre la communauté de pratique et la communauté scientifique implique à la fois une recherche de sens et une volonté d'action ou d'émancipation qui guident le processus. Praticiens et chercheurs sont en recherche pour réfléchir et agir sur la pratique. La figure I donne le portrait sommaire de ces deux recherches à trait d'union qui recourent à plusieurs outils scientifiques pour tenter de mieux comprendre le contexte de l'action éducative dans l'articulation conceptuelle de nos objets de recherche.



D'emblée, les deux projets proposent une série de rencontres de coconstruction où l'accent consiste à mettre en place une activité réflexive et délibérative au regard de l'objet de recherche, une activité commune ou centrale à plusieurs types de recherche qui tentent de tisser des liens entre la théorie et la pratique. Dans les deux cas, la démarche prévoyait des entretiens individuels semi-dirigés en amont et en aval du processus, l'exploitation d'un journal de bord pour chacun des acteurs ainsi qu'une très grande ouverture à soutenir la démarche individuelle des praticiens par le biais d'accompagnements en classe, de rencontres individuelles sur demande et de communications informelles variées entre les acteurs (courriels, contacts téléphoniques).

De nos tentatives respectives d'établir ce que nous avons nommé un "macro trait d'union" entre la rationalité pratique et celle plus théorique (axe horizontal de la figure I) se sont rapidement dégagés une multitude de "micro traits d'union" à prendre en compte tout au long de la démarche (les encadrés verticaux de la figure I). À plusieurs reprises, nous avons l'impression que nos soucis de rigueur scientifique jumelés à cette préoccupation incessante d'une

participation optimale des acteurs nous conduisaient directement vers une "obsession méthodologique" en apparence insurmontable.

Un inconfort scientifique...

La mise en œuvre de nos projets de recherche respectifs a rapidement soulevé des questionnements inconfortables liés à la conduite d'une démarche scientifique rigoureusement planifiée. D'abord, rappelons que ce type de projet réunit praticiens et chercheurs qui partagent des préoccupations communes au regard de l'objet central de recherche, des préoccupations pour lesquelles chacun des acteurs a été libéré de ses tâches quotidiennes pour approfondir et raffiner notre compréhension du phénomène. Il y a donc un engagement professionnel et financier important des acteurs et des organisations impliquées, un engagement qui n'est pas sans préoccuper les chercheurs sur lesquels retombe une large part de la responsabilité de la gestion du déroulement de la recherche. Il pourrait s'agir d'un compte à rebours qui s'amorce dès la première rencontre avec les participants, obligeant ainsi les chercheurs qui s'inscrivent dans une démarche pragmatique-interprétative (Savoie-Zajc, 2001) à être attentifs à la fois aux manifestations des éléments contextuels qui surviennent tout en s'efforçant de revoir et d'optimiser la planification du déroulement de ces rencontres en fonction de l'intention et des retombées recherchées par les protagonistes. Le chercheur est donc constamment habité par une tension, le souci d'une "gestion à flux tendus" (Perrenoud, 1997) ou d'une gestion optimale du temps dont le groupe dispose pour comprendre ou résoudre les problèmes qui les ont initialement réunis. Ainsi, dès les premiers pas de chacun de nos projets, nous constatons qu'il y avait ou qu'il y aurait possiblement des écarts entre le projet annoncé et le projet réalisé; car, au-delà du discours, prendre en compte le contexte et les questionnements des acteurs a rapidement un impact sur la teneur et le déroulement des discussions, sur le choix des objets à réfléchir ou à travailler concrètement pour l'action en classe. Quand et comment recentrer les propos individuels ou collectifs vers cet objet qui nous a originalement réuni? Comment détecter sur le champ si une discussion en apparence moins pertinente n'est pas en fait un élément à prendre en considération dans la complexité inhérente à une articulation dans l'action de notre objet de recherche? Des "micro traits d'union" viennent à la fois préciser et complexifier la démarche interprétative, tentant de relier le particulier et le collectif d'une part, l'exhaustivité et la pertinence d'autre part.

Dans un autre ordre d'idée, un certain inconfort à apprivoiser concerne aussi la gestion du statut des participants, incluant nécessairement celui du

chercheur vis-à-vis des praticiens, mais aussi celui de chacun des participants l'un envers l'autre et vis-à-vis du chercheur. Par définition, une recherche "à trait d'union" vise, et ce, par la réflexivité en collaboration, à provoquer cette interinfluence du pratique et du théorique vers une vision commune d'un agir toujours plus stratégique. Comment arrimer action et réflexion lorsque culturellement le premier est associé de manière quasi-univoque aux praticiens alors que le second est davantage le lot du théoricien? Comment intervenir pour déconstruire ces visions très cantonnées du rôle de chacun des partenaires pour ainsi parvenir à mieux se libérer pour penser et agir ensemble? Comment amenuiser les conduites défensives qui peuvent se manifester au cours de ce type de rencontre professionnelle, compte tenu des enjeux posés par cette expérience d'altérité? À quel moment le chercheur peut-il recourir à un cadre théorique sans prendre le risque de limiter l'expression des participants? Et si une censure théorique du chercheur nuisait à la rencontre authentique des partenaires : comment s'y prendre pour savoir quand et comment intervenir tout au long de ce "macro trait d'union" sans porter atteinte à une démarche individuelle et collective de développement la plus authentique et riche possible? Il y a donc encore ici une myriade de traits d'union à opérer tout au long du processus, pour lesquels, soit dit en passant, le chercheur n'a pas toujours l'impression d'avoir les ressources que la situation réclame. Par exemple, est-ce qu'un chercheur ou des praticiens réunis pour mieux comprendre des pratiques de différenciation pédagogique ont nécessairement une connaissance approfondie de la "psychologie des groupes restreints" (Richard, 2005)? Savons-nous comment nous y prendre pour construire progressivement ces "micro traits d'union" entre différentes visions du monde, différentes disciplines interpellées par nos discussions ou différents types de savoirs qui se manifestent dans les échanges? Savons-nous comment solliciter la contribution de l'autre sans nier son propre apport au processus? Et que dire de sa recherche personnelle d'authenticité lorsque les rencontres avec l'autre nous confrontent à ce qui parfois peut être très différent ou encore trop près de soi?

C'est précisément dans cet espace que notre pratique réflexive en collaboration s'est intensifiée. Ainsi, un premier réconfort est apparu dans cette capacité d'échange établie entre chercheurs où, libérés de ces conduites défensives qui nuisent à la réflexion entre collègues, nous avons partagé nos questionnements au regard des risques perçus ou des enjeux liés à nos choix méthodologiques. À la suggestion d'Anderson et Herr (1999), nous décidions d'inscrire notre pratique de recherche dans une démarche réflexive en partenariat pour tenter de construire un certain savoir à propos de cette pratique, traduisant

ainsi une recherche consciente de cohérence en terme de pratique réflexive avec ce que nous proposons aux enseignants engagés dans nos activités. C'est ainsi que nous avons choisi de réfléchir nos actions liées aux risques impliqués par trois incontournables d'une méthodologie de recherche "à trait d'union", soit par cet engagement prolongé du chercheur, par cette rencontre des "deux mondes" et par cette relative ouverture à l'émergence.

Des enjeux scientifiques...

Les questions relatives à la scientificité des résultats d'une recherche interprétative/qualitative ne sont pas nouvelles et ont fait l'objet de nombreux écrits scientifiques³ (Anderson et Herr, 1999; Denzin et Lincoln, 2000; Gohier, 2004; Laperrière, 1997; Lather, 1986; Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 1995, 2000; Schön, 1995). C'est cependant dans le contexte de sa pratique personnelle de recherche et dans la délibération sur les enjeux contextuels qui surviennent que le sens des tensions, des contradictions et des hésitations inhérentes à ce choix paradigmatique nous semble se révéler progressivement au praticien chercheur. Comprendre ces enjeux pour être en mesure d'agir rigoureusement comme chercheur est-il si différent du trait d'union entre réflexion, délibération et action dont la majorité des projets de recherche participative font l'éloge auprès des professionnels pour mieux comprendre les enjeux de leur pratique et des pistes d'action pour réagir? Ce questionnement nous a d'abord conduits vers un souci ou une obsession de la cohérence du chercheur face à sa recherche, face aux participants et face à ses données. Il nous a aussi permis de revisiter le concept "d'alternance simultanée" auquel se réfère Barth (1993, pp.162-163) lorsqu'elle relève les attributs essentiels d'"une pédagogie de la compréhension" au regard d'un "savoir en construction", en l'occurrence ici, un savoir à propos de notre pratique de recherche.

Pour que l'analyse d'une situation réelle (ou des cas, des exemples) soit utile pour l'évolution conceptuelle de l'apprenant, il faut que celle-ci puisse se faire par un aller et retour constant entre le concret et l'abstrait afin de les rendre cohérents ou concordants. Le processus de l'abstraction dépend de la *relation* que l'apprenant est capable de faire entre les deux. C'est le sens que prend *l'alternance simultanée*.

C'est en ce sens que nous avons cru pertinent, comme praticiens-chercheurs et apprenants, de partager ces liens entre des exemples concrets de tensions vécues dans notre processus de recherche et ces concepts théoriques liés

à la scientificité des résultats que des méthodologues experts ont savamment élaboré bien avant nous.

Les risques liés à l'engagement prolongé du chercheur : des critères d'ordre méthodologique?

Face à sa recherche, le chercheur interprétatif engagé socialement comprend que le bien-fondé de ses travaux doit reposer sur des critères méthodologiques en cohérence avec les visées compréhensives et émancipatrices de cette médiation qu'il poursuit entre le pratique et le théorique. À cet effet, un premier moyen reconnu et impliqué est certainement de planifier un engagement prolongé du chercheur auprès des praticiens. Savoie-Zajc (2000) présente quatre critères de scientificité méthodologique qui suggèrent que les résultats de la recherche doivent se présenter à l'aide d'une description riche et transparente à la fois du contexte des acteurs (transférabilité) et du déroulement de l'expérience (fiabilité). Elle (*Ibid*) ajoute que les données doivent être objectivées, ce qui implique que les instruments de collecte et d'analyse soient clairement justifiés et clarifiés (confirmation). Ces critères nous apparaissent indissociables d'une production scientifique qui souhaite refléter une image compréhensive de la complexité de l'agir professionnel, une image qui soit compréhensible à la fois pour la communauté scientifique et aussi reconnaissable par tous les acteurs de la recherche (crédibilité). Fondamentalement, aucun chercheur interprétatif socialement engagé ne peut être en désaccord avec ces critères sur le plan conceptuel; c'est plutôt dans l'action que nous avons rencontré les difficultés. Comment nous imprégner en profondeur de toutes ces données qui affluent dès cette première rencontre avec les acteurs, qui contribuent à comprendre la complexité du travail enseignant, tout en prenant simultanément une certaine distance qui nous semble capitale pour mieux comprendre comment intervenir ? Comment un chercheur, dans le cadre de la culture professionnelle où nous oeuvrons à titre de professeur au sein d'un département universitaire en sciences de l'éducation, peut-il avoir la disponibilité effective pour à la fois planifier et piloter les rencontres tout en s'imprégnant réellement des données issues de plusieurs instruments, et ce suffisamment rapidement pour réagir d'une rencontre à l'autre, tout en cumulant ses autres tâches : l'enseignement, le service à la collectivité, voire la direction pédagogique? C'est en délibérant sur cette problématique et en constatant que les 102 pages de transcription pour une journée de réflexion ne pouvaient être rédigées suffisamment tôt pour une condensation utile au regard de la rencontre suivante que nous avons décidé de recourir au service d'une professionnelle de recherche. Cette étudiante de

deuxième cycle devait produire un compte-rendu des délibérations de la journée, soit une condensation immédiate des données à partir de laquelle notre travail d'analyse pouvait beaucoup plus rapidement se mettre en œuvre pour nous diriger vers la journée suivante⁴. À l'instar de Nodie Oja et Smulyan (1989, p.29) dans le cadre de leur "*Collaborative Action Research*", nous avons trouvé un moyen pour réagir aux enjeux liés aux limites du chercheur quant à ses disponibilités réelles et à sa capacité de traiter des données aussi nombreuses qui découlent d'une recherche interprétative soucieuse de demeurer rigoureusement fidèle à ses critères de scientificité.

Also new was the use of participant observation by a graduate research assistant experienced in qualitative methods of research to document team meetings. This documentation provided the basis for analysis of the collaborative team process and individual teacher differences.

Cependant, la condensation précoce des données demeurait pour nous un élément pouvant fragiliser notre recherche de sens et c'est dans cette zone de questionnement que nous avons convenu qu'à partir de ce compte-rendu, nous allions procéder à la mise en forme d'un récit de la journée de travail qui serait soumis aux acteurs dès le début de la rencontre suivante. Il s'agissait donc de produire et de remettre une trace tangible de nos discussions pour délibérer collectivement avant d'entreprendre une nouvelle étape du processus. Quoique cette activité impliquait considérablement de temps dans le déroulement des journées, nous avons vite constaté que cette pratique collective devenait une expérience révélatrice pour les praticiens sur le sens et la richesse de revenir systématiquement sur des traces antérieures dans un processus de développement ou d'apprentissage. Prenons l'exemple de la recherche collaborative. À plusieurs reprises, les participants disaient prendre conscience de nuances et de subtilités ou même de corriger des perceptions erronées tel que les propos de Martine (CR6.8.M) en témoignent. « J'ai une surprise parce que je pensais que je n'avais rien dit. » C'est au jour 6, en survolant le récit de la journée précédente, qu'elle a pris conscience qu'elle s'était effectivement exprimée au cours de cette dernière journée, une prise de conscience d'autant plus importante qu'elle se questionnait sur son implication et son apport au groupe à cette étape (JC.05-10-04). En fait, dès la première présentation d'un récit, la professionnelle de recherche (CR3.2.ML) note dans son rapport que les enseignantes « semblent curieuses de fouiller ce document ». L'un des sujets (CR3.2.JL) le compare à « un film, un *remake* » tandis qu'un autre le survole en

manifestant son impression « de discuter avec moi-même » (CR3.4.F). Les traces semblent devenir un élément incontournable qui sert à valider, à « préciser pour ceux qui sont perdus » (CR7.7.D), à « se retremper » (CR7.5.M), à « repositionner les choses » (CR4.4.M) ou même à mieux comprendre le sens de sa quête et ainsi transférer en classe pour soutenir les élèves.

C'est important, avant je n'le faisais pas toujours avec mes élèves, mais c'est comme ça que je peux évaluer. C'est comme si le but perdait d'sa valeur sinon... Si on ne fait pas de retour, le but peut passer dans le vide... Moi je les lis les récits, plus d'une fois, pour me remettre dans l'ambiance, pour comprendre le sens de ce que je poursuis et c'est la même chose avec mes élèves. (CR6.2.D).

Le récit, associé donc à une trace tangible présentée de manière plus analytique et chronologique et souvent accompagnée d'une image plus synthétique qui s'apparente au concept de "*Rich Picture*" (Checkland, 1981), semble avoir été à la fois un outil essentiel pour nous assurer que le travail de condensation des données soit le plus fidèle possible au sens des échanges d'une journée ainsi qu'un item du déroulement favorisant le processus de construction de sens des acteurs. "Chose dite" n'est apparemment pas "chose comprise" : les traces tangibles soutiennent un rappel contextuel et des prises de conscience au regard des apprentissages professionnels, ce qui par ricochet ou par réflexivité, devenait un outil appréciable une fois de retour en classe avec les élèves.

Je pense que c'est ça le plus important [insistance du sujet dans l'intonation en parlant du récit, donc des traces]... faire faire une activité, oui, mais tu vas passer complètement à côté s'il n'y a pas de retour parce qu'ils ne s'endent pas compte de ce qu'ils [les élèves] ont appris. (CR7.7.JL)

Dans le cadre de la recherche-action, cette quête de crédibilité a pris une forme différente. Ponctuellement, au cours de la recherche, l'analyse des transformations de représentations et de pratiques des participants leur a été soumise, sous la forme d'un texte. Les enseignants étaient alors invités à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord et à débattre de leur position entre eux ainsi qu'avec le chercheur.

En prenant un recul, nous constatons que la mise en forme du récit et la délibération qu'il suscite permet en quelque sorte d'impliquer les praticiens dans cette activité itérative que se veut le processus d'analyse. En invitant les participants à s'inscrire eux aussi « dans une logique délibératoire faite de vérifications et de comparaisons constantes » (Savoie-Zajc, 2000, p.190), nous

nous assurons au fur et à mesure que le déroulement de l'expérience et les résultats qui se construisent soient aussi objectivés par les acteurs et reflètent une image qu'ils reconnaissent et peuvent approfondir. De surcroît, en cherchant à nous assurer d'une certaine validité que nous avons qualifiée de "délibératoire" au regard de nos résultats, nous constatons que le survol et les discussions engendrés peuvent devenir un outil de formation fort judicieux pour guider et mieux encadrer une construction de sens réellement partagée, une visée "obsessive", relevons-le, de notre "macro trait d'union".

La rencontre des "deux mondes": des critères relationnels?

À cet effet, une pratique de recherche à trait d'union, en réunissant un nombre restreint d'individus autour d'un objet de préoccupation professionnelle, ne peut faire fi de la rencontre de l'autre qu'elle provoque et des relations qui s'établissent progressivement au sein d'un groupe en construction. Des enjeux, relevant d'horizons théoriques parfois fort différents de l'objet de recherche, surviennent dans l'expérience d'altérité impliquée par la recherche participative socialement engagée. Conséquemment, le chercheur a des responsabilités d'ordre relationnel face aux participants qui dépassent ou transcendent les visées de compréhension et les attentes individuelles à la base de l'engagement initial de chacun. De nouveaux questionnements viennent nourrir cette démarche réflexive du chercheur qui intervient dans ce jeu des relations et qui se sent relativement responsable d'une reconnaissance mutuelle de l'apport de chacun dans le groupe. De plus, ce contexte particulier de collaboration implique que chercheurs et praticiens prennent des risques et sortent de leur zone de confort respective pour s'ouvrir l'un à l'autre (Anderson et Herr, 1999).

C'est à la lumière de nos expériences antérieures comme formateurs en milieu de pratique que nous avons ressenti le besoin d'accorder une attention toute particulière à la relation praticiens-chercheur dans le cadre de nos travaux. En effet, nous avons observé cet inconfort de part et d'autres lorsque les échanges interpellent à la fois la narration et l'analyse de l'expérience pour explorer le potentiel d'action de nouvelles mises en relation. Cet inconfort semblait générer certaines conduites défensives nuisant à la rencontre réelle de ces deux catégories d'acteurs que sont les praticiens et les chercheurs, des conduites qui nous semblaient liées à une vision plutôt statique ou à des généralités parfois abusives associées à la nature et aux fonctions sociales du travail respectif de chacun. Notamment, relevons que le chercheur et le praticien sont souvent culturellement situés aux extrémités opposées d'un continuum au regard de la volonté et des capacités d'abstraction, ce qui peut limiter les prises

de risque impliquées dans un processus de coconstruction de sens. Car indépendamment de l'horizon professionnel d'origine, les acteurs qui cherchent réellement à comprendre l'action, répétons-le, semblent devoir effectuer « un aller et retour constant entre le concret et l'abstrait afin de les rendre cohérents ou concordants » (Barth, 1993, p.163); il s'agit de relations utiles pour qu'il y ait évolution conceptuelle. Chercheur et praticiens doivent donc prendre le risque de s'ouvrir à la fois aux perspectives théoriques et à la nature contextuelle des savoirs.

"Chose dite" n'est cependant pas "chose comprise", avons-nous relevé précédemment. Il y a une mise relationnelle fort complexe à envisager dans la rencontre de ces deux mondes culturellement éloignés. Concrètement, le chercheur doit tenter de bien intervenir face aux obstacles complexes qui peuvent survenir en lien avec ce statut que chacun accorde aux différents savoirs qui émergent, des obstacles intrinsèquement liés aux perceptions du statut que chacun attribue à l'autre. En ce sens, les travaux de Racine et Sévigny (2000) ont enrichi nos efforts pour tenter d'établir des liens étroits plus favorables à la coopération réclamée par la nature de nos problématiques. Globalement, l'analyse de leur expérience de partenariat dans le milieu communautaire leur a permis de constater qu'à partir du moment où les chercheurs acceptent de traiter des incertitudes qu'ils vivent et de faire des compromis, les obstacles liés au statut du chercheur s'amenuisent pour les intervenantes de terrain. Le chercheur n'est plus reconnu uniquement comme un expert en recherche mais aussi comme une personne, plus accessible, engagée « dans le même bateau (...) en vue de comprendre ce que représente l'objet de recherche pour les acteurs qui en font directement l'expérience » (*Ibid*, pp. 69-70). De plus, leur analyse *a posteriori* des données leur a permis de relever qu'il y avait dans ce type de partenariat de recherche une transposition possible du rapport entre les acteurs et leurs clients à celui entre les acteurs et le chercheur, favorisant ainsi une réflexion enrichissante sur l'intervention et créant un espace pour une meilleure reconnaissance et compréhension de l'autre. En provoquant des réflexions sur les similitudes et les différences entre des rapports qui poursuivent des visées d'émancipation analogues, il se crée un contexte qui favorise des prises de conscience sur le fait que les chercheurs sont loin d'avoir déjà toutes les réponses et qu'en parallèle, l'expérience des praticiens comporte nécessairement des richesses pouvant contribuer à la compréhension des enjeux relationnels liés finalement à tout projet d'éducation, compris ici dans son sens le plus large.

À la lumière de ce rapport de recherche en sciences sociales (Racine et Sévigny, 2000), nous avons revu les critères relationnels d'une recherche qualitative/interprétative synthétisés par Savoie-Zajc (2000) et requestionnés par Gohier (2004)⁵. Sachant qu'au terme du processus de recherche, nous souhaitons que, de part et d'autre, il y ait amélioration et élargissement des perceptions à propos de l'objet de recherche (authenticité ontologique) vers une vision plus collective construite par la confrontation des différents points de vue individuels (authenticité éducative), nous avons aussi le souci, comme chercheurs engagés socialement, que nos délibérations soutiennent l'identification et l'exploration de contextes concrets pour oser passer à l'action entre les rencontres (authenticité catalytique et tactique). Ces critères relationnels, qui se vérifient souvent grâce aux témoignages des acteurs en bout de ligne, nécessitent cependant une attention rigoureuse afin de mieux traiter tous ces incidents qui pourraient nuire à l'authenticité des rapports et à la création des liens étroits qui semblent nécessaires pour franchir la panoplie des difficultés relationnelles possibles dans une expérience d'altérité.

C'est ainsi que nous avons revisité le récit, notre activité de "validation délibératoire", pour lui reconnaître un avantage certain en ce qui a trait au repérage et au traitement des différents incidents afin de rééquilibrer le jeu des relations tout au long de la démarche. Car, tout en facilitant les délibérations sur les constructions et la valeur que les acteurs souhaitent leur accorder (équilibre), le récit permet au chercheur et aux participants de se donner une certaine marge de manœuvre ou une certaine distance pour mieux réagir face aux enjeux relationnels. Par exemple, certaines expressions pouvant traduire des obstacles liés au statut des acteurs peuvent passer inaperçues dans le feu de l'action; en revenant systématiquement sur le récit, tous les acteurs ont ce que nous pourrions nommer une deuxième chance de réagir et de clarifier des inconforts pour ainsi mieux nous comprendre. Reprenons l'exemple de la recherche collaborative portant sur la différenciation pédagogique. Relevons d'abord que le chercheur avait tenu des rencontres d'information dans les deux commissions scolaires où il précisait la nature compréhensive de la recherche aux enseignants potentiellement intéressés. L'offre de service mettait l'accent sur le fait que praticiens et chercheurs devaient tenter ensemble de voir s'il était effectivement possible de prendre en compte la diversité pour soutenir l'apprentissage et la réussite des élèves. Ces explications furent ensuite répétées lors des entretiens individuels conduits en amont du processus de construction. Or, un incident intéressant s'est produit à la fin de la première journée de coconstruction pour devenir définitivement plus pertinent lorsqu'à la journée suivante, nous avons

délibéré sur cet incident en lien avec notre objet de recherche. En terminant la première journée, une participante a pris le risque de partager ses difficultés face au journal de bord que le chercheur avait demandé de tenir tout au long de la démarche. « Moi c'est le journal de bord qui me stresse. Il va falloir que je prenne une heure ce soir pour écrire là-dedans ? Là ça me met du stress. » (CR1.13.JV)

Le chercheur, possiblement obsédé par la triangulation éventuelle de ses données, a d'abord fait l'éloge de l'écriture à des fins de compréhension pour ensuite rediriger les délibérations. Sur le coup, il semble que personne n'avait réellement retenu l'intervention d'un enseignant qui, tout en évoquant la différenciation, suggérait d'autres façons de s'y prendre pour comprendre tel le collage et le dessin. C'est à la journée suivante, en revenant systématiquement sur ces traces, que le chercheur a suggéré de regarder l'incident comme si les participantes étaient des élèves et le chercheur, un enseignant. Rapidement, plusieurs ont pris conscience qu'en fait, c'était un des participants (un élève) qui s'était le mieux inscrit dans une perspective d'ouverture aux différences face à la difficulté de l'un de ses pairs. En analysant ensemble cet incident, le groupe a reconnu que pour différencier, il était inévitable d'"entendre" l'autre dans la manifestation de ses différences et fort appréciable d'exploiter le groupe pour tenter d'ouvrir sur différents chemins possibles pour atteindre un but commun. Les délibérations au regard de cet incident ont été importantes pour amorcer la compréhension de tout ce qui peut être impliqué par la mise en œuvre de l'objet central de la recherche. Mais plus encore, c'est au terme de cette deuxième journée que le chercheur a réellement compris qu'en repérant son malaise et en facilitant la construction d'un parallèle entre son rapport aux participants et le leur avec les élèves, il relevait un obstacle qu'il croyait naïvement évacué par ses mises en garde de départ sur la nature compréhensive du projet. En effet, cette même participante qui avait exprimé ses réticences face à l'écriture concluait la deuxième journée en soulignant son soulagement de constater que le chercheur lui-même n'avait pas tous les bons réflexes pour arriver à différencier dans l'action et les interactions au sein de leur groupe. « Ça met sur la piste que si le chercheur n'a pas réussi à faire de la différenciation comme il faut, c'est parce que... bien nous aussi, il ne faut pas être inquiet si on ne réussit pas demain matin dans notre classe » (TI2-101-JV).

Il nous semble que cette expression témoigne entre autres d'un statut attribué au chercheur qui pourrait entretenir un certain malaise et le recours à certaines conduites défensives tout au long de la démarche. Mais au-delà du

traitement relationnel qui s'en est suivi, nous voulons surtout mettre en évidence dans le cadre de cet article le caractère inestimable d'une activité délibératoire continue à l'aide du récit des constructions. D'une part, ce récit a permis aux participants de reconnaître et d'accepter les maladresses du chercheur, d'autant plus que n'eut été des traces tangibles offertes par ledit récit, certains participants auraient attribué au chercheur la flexibilité et l'ouverture manifestées par un collègue pour tenter de résoudre le problème soulevé (CR2.DR5.IC). D'autre part, nous avons constaté que la prise de distance que facilite notre activité de "validation délibératoire" nous a permis de mieux réagir à un incident plutôt relationnel pour l'exploiter en lien avec notre objet de recherche. Et c'est en traitant de cet incident que les participants ont commencé à exprimer une certaine conscience des relations à tisser entre le vécu du groupe de recherche et celui de leur quotidien dans un groupe classe.

Ce matin (...) je me suis dit : [ici] c'est la même chose qui se passe dans une salle de classe. Je n'sais pas comment le dire (...) c'est la même chose parce que tout le monde arrive ici avec ses différences, ça nous aide à encore mieux le vivre avec les enfants [de retour en classe] (...) ça s'est bien déroulé cette intervention là. (CR3.1.H)

Dans le cadre de la recherche-action, un événement semblable s'est produit, mettant cette fois en jeu la relation entre les enseignants du groupe. Fréquemment, ces derniers co-élaboraient des situations d'apprentissage dans le cadre des rencontres de travail et, entre les rencontres, mettaient en œuvre ces situations afin de les faire vivre aux élèves. La rencontre de travail suivante fournissait ainsi l'occasion de revenir sur les initiatives prises et de les analyser en fonction de différents paramètres. L'une des situations d'apprentissage que les enseignants ont choisi de mettre en place relevait de l'expertise particulière de l'une des enseignantes du groupe. Devant son engouement, les autres enseignants se sont laissés influencer par cette proposition et l'ont fait vivre à leurs élèves. Toutefois, certaines prises de conscience, en cours de route, ont amené les autres enseignants à vivre un réel inconfort avec leur choix, et, par la même occasion, à entretenir une certaine rancœur à l'endroit de la personne ayant porté le dossier. C'est d'abord lors des entrevues individuelles des enseignants avec le chercheur qu'il a été possible, pour chacun d'eux, de clarifier quel était cet inconfort qu'ils vivaient. Par la suite, après avoir obtenu l'autorisation des enseignants à divulguer certaines des confidences faites, il a été possible de mener à bien une discussion faisant le point sur ce qui avait été

vécu. Dans le cas présent, il s'agissait d'une part, d'un sentiment d'incompétence vécu par les enseignants qui, contrairement à leur collègue porteuse du dossier, ne maîtrisaient pas à leur satisfaction le contenu à faire apprendre aux élèves. Subséquemment, il en est découlé des ajustements importants de leurs actions, notamment au regard de leurs planifications, prenant davantage en compte leur autoévaluation du degré de maîtrise des savoirs à enseigner. D'autre part, les enseignants ont pris conscience de la similarité de cette situation avec celle que vivent régulièrement leurs élèves lorsqu'ils travaillent en équipe. Il est découlé, sur ce plan également, des prises de conscience se traduisant par des ajustements dans l'action.

C'est en réfléchissant entre chercheurs à ces délibérations que nous avons eu le sentiment d'approfondir notre compréhension des relations entre les critères de rigueur relationnels (Savoie-Zajc, 2000) et ceux d'ordre éthique qui se retrouvent au fondement même d'une recherche à trait d'union socialement engagée. Globalement, nous constatons que pour mieux réagir aux enjeux relationnels qui se présentent dans l'action, il ne pouvait y avoir meilleurs outils que ceux qui permettent au chercheur et aux participants de s'exprimer librement, d'être entendu, considéré et compris dans cette expression, assurant ainsi un respect et un bien-être de chacun tout au long du processus. Cette discussion a été vivement alimentée par la réflexion de Gohier (2004) sur la relation d'inclusion ou d'exclusion entre les critères d'ordre scientifique et ceux d'ordre éthique, réflexion qu'elle (*Ibid*, p.14) conclut sur un questionnement qui s'inscrit parfaitement dans nos obsessions de chercheurs perpétuellement en apprentissage: « que serait une recherche valide sans valeurs? »

La "relative" ouverture à l'émergence : des critères éthiques?

Et dès lors, du concept initial d'ouverture "relative" à l'émergence, notre pratique réflexive de recherche à trait d'union nous a conduits indubitablement vers une ouverture plus "libérée" au regard de tout ce qui peut survenir dans cette rencontre à laquelle nous avons choisi de recourir pour mieux comprendre notre objet. Ainsi, en créant notre espace de recherche où nous convions des participants à s'engager dans une quête de sens pertinente pour leur action professionnelle, nous nous devons de voir à ce que cet espace soit respectueux de la liberté et de l'intégrité de chacun des participants (Sauvé, 2005), de la participation et de la prise de risque inhérente à la rencontre de l'autre, qui sont toutes reconnues, selon Perron (1981), comme des valeurs éducatives démocratiques. En ce sens, il nous semble que la recherche à trait d'union telle que nous la comprenons ne pouvait s'articuler sans que le chercheur soit

profondément engagé à accueillir l'autre, à tenter de saisir le sens de ce qu'il dit et de ce qui en est compris au sein du groupe. C'est à ce prix, il nous semble, que nous pouvons envisager une "double vraisemblance" de nos résultats. Il s'agit d'un concept repris de Dubet (1994) par Desgagné (2001) pour expliciter des exigences éminemment éthiques d'une production scientifique quant à la pertinence des retombées pour ces "deux mondes" que nous tentons de rapprocher dans une visée compréhensive.

Cependant, il serait prétentieux de laisser croire qu'une telle ouverture à l'autre s'effectue sans heurt ou sans questionnement de la part d'un chercheur en quête de cohérence, d'authenticité et d'engagement liés à l'articulation de ces valeurs démocratiques. Être en accord et rechercher une posture éthique démocratique nous semble beaucoup plus simple que de savoir comment s'y prendre face aux enjeux qui surviennent concrètement dans la rencontre.

À titre d'exemples, nous avons vécu à plusieurs reprises, dans le cadre de la recherche collaborative à laquelle nous nous référons, des incidents liés à la censure personnelle d'un ou plusieurs acteurs qui préféreraient se taire plutôt que de manifester un désaccord face à l'expression d'un autre participant (CR7.50.CB). Le chercheur a aussi constaté dans certains journaux de bord des réflexions qui lui posaient de sérieux dilemmes quand à sa façon de réagir. Que faire lorsqu'un participant se questionne sur les motivations du chercheur à retenir l'un des collègues dans le groupe de recherche (JP.6.F)? Comment réagir de manière éthique lorsqu'un sujet manifeste son indignation face aux propos d'un autre dans son journal (JP.6.JA)? C'est dans cet espace que le chercheur a décidé de ne pas laisser passer sous silence ce qui semblait émerger, et ce tout en s'efforçant de protéger l'intégrité de chacun des participants. D'un point de vue éthique, un désaccord exprimé qui ne permet pas aux protagonistes de clarifier ce qu'ils ont respectivement voulu dire ou compris nous semble porteur de malaises allant à l'encontre des valeurs éducatives démocratiques qui doivent orienter notre projet de recherche socialement engagé. Le chercheur a donc tenté de provoquer⁶ un dialogue par des rencontres individuelles; d'une part, il souhaitait discuter et clarifier les inconforts exprimés et d'autre part, soutenir une expression plus "libérée" des idées, des limites et des inconforts dans le travail de groupe.

C'est à l'aide de ces rencontres, qui se sont déroulées principalement en mi-parcours, que nous avons commencé à construire de manière plus explicite le sens d'une recherche d'authenticité dans son rapport à l'autre. À la journée sept d'un processus de onze journées, les participants ont manifesté des divergences

d'opinion jusqu'alors peu observées, ce qui s'est traduit ultérieurement par l'impression d'un acteur d'être réellement « allé au bout de ses idées » au cours de cette journée (CR8.34.H). Mais encore une fois, c'est en délibérant un mois plus tard sur le récit de ladite rencontre que les prises de conscience ont émergé et que les participants ont commencé à construire le sens d'un climat favorable à la négociation de sens, et par ricochet d'un climat tout aussi favorable à l'apprentissage en classe et plus globalement, à la participation dans la vie en société. Ces délibérations ont permis de relever des malaises perçus souvent par celui qui avait pris le risque d'afficher une opinion contradictoire et de constater que cette expression n'était pas toujours reçue négativement, tel que l'extrait suivant en témoigne.

- D : Ça comporte des risques quand on demande l'avis de quelqu'un, même dans nos classes. Les enfants se regardent entre eux... Mais ça fait réfléchir, ça fait avancer.
- (...)
- JL : Quand D a dit que mes élèves ne pouvaient pas être créatifs, je ne me suis pas sentie menacée... Je la respecte.
- D : Parce qu'on se connaît, mais (...) j'ai eu peur qu'elle le prenne mal.
- JL : Je comprenais ce qu'elle voulait dire mais je ne me sentais pas menacée.
- D : Non non, c'est qu'à quelque part, je t'attaquais!
- M : Oui oui, moi je pense qu'il y avait quelque chose.
- H : Vous n'vous compreniez vraiment pas.
- D : J'ai regretté...
- (...)
- V : (...) Je vois ça plutôt comme une main qui pousse dans le dos. Moi, je ne me suis jamais sentie attaquée. À l'inverse, quand on dit ce qu'on pense, ça permet de voir certaine chose de façon différente.

(Délibération sur le récit du jour 7.CR8.33-36)

L'activité de "validation délibératoire" au cours de cette journée a été particulièrement longue car rapidement, les sujets ont tissé des liens entre le droit à l'expression de son opinion, de ses limites, de ses différences individuelles dans le groupe de recherche et la responsabilité de l'enseignant à cet effet dans une classe pour mieux soutenir cette ouverture à la diversité impliquée par notre objet de recherche. En ce sens, les propos de Suzette sont

éloquents sur les prises de conscience effectuées au cours des délibérations sur les traces d'une journée réellement plus ouverte à l'émergence et à l'expression.

[en parlant du chercheur qui agit comme médiateur] Il est en train de nous entraîner à comment faire [soutenir l'expression de] la diversité entre nous aussi, parce que c'est ce qu'on devrait faire, ce que je tente de faire avec les élèves occasionnellement parce que je ne suis pas capable tout le temps. Les faire parler du comment et du pourquoi c'est ça que tu nous dis présentement. Et essayer d'aller au bout de ce qu'on pense. (CR8.34.S)

C'est dans cet espace que le chercheur a rappelé la quête de cohérence et d'authenticité qui semblait habiter plusieurs participants plus particulièrement depuis les discussions tenues au regard d'une certaine intelligence émotionnelle à développer pour mieux différencier. Les participants traitaient alors d'un trait d'union à établir entre le "*doing*" et le "*being*" en classe (CR3.6-9). En évoquant ses propres difficultés à transposer avec authenticité certaines de leurs conclusions dans son milieu de travail, le chercheur voulait aussi cerner les limites éventuelles d'un savoir-être reconnu par les sujets comme un attribut essentiel de la différenciation.

Ça repose beaucoup sur l'acceptation des différences au sens large, l'enseignant et les enfants. (...) C'est du travail à long terme pour être des citoyens responsables. Il faut aussi impliquer les parents, j'en ai parlé beaucoup des différences lors de la rencontre avec eux. » (CR5.6.F)

« Pour moi, c'est la base, même s'il est différent [en parlant d'un enfant trisomique], c'est un être humain (...) il m'aide cet enfant-là, de me dire comment je pourrais réagir de façon efficace; il m'aide à évoluer en étant dans ma classe, il m'aide à être une meilleure enseignante et [une] meilleure personne. (CR5.8.H).

Est-ce qu'un acteur habité par une volonté de différencier doit témoigner de cette ouverture inconditionnelle à l'autre et à la différence dans toutes les sphères de son activité? S'agit-il d'une ouverture qui concerne strictement l'action pédagogique et la relation maître- élèves? Doit-elle chercher à se vivre aussi face aux collègues dans notre groupe de recherche, à ceux de l'école d'origine ou encore, dans le cas du chercheur, face aux collègues de la communauté scientifique? C'est au cours de cette discussion que le chercheur a soulevé un parallèle possible entre une quête de véridicité et de sincérité de l'enseignant et la congruence du thérapeute en psychologie humaniste, un état ou

un rapport à soi présenté comme la qualité principale de celle ou celui qui souhaite entrer en relation d'aide.

Nous entendons par là que les sentiments éprouvés par le thérapeute [l'enseignant/le chercheur/le professeur] lui sont disponibles, disponibles à sa conscience, et qu'il est capable de les vivre, d'être ses sentiments, qu'il est capable de les communiquer au moment opportun (Rogers, 1968, p.48, rapporté par Gohier, 2004, p.9).

Et c'est dans cette zone argumentative que nous avons retenu que la quête de cohérence et d'authenticité devait inévitablement passer par une activité réflexive, où ce qui semble très différent de soi devait progressivement évoluer d'un état possible d'indignation vers une plus grande curiosité et un rapport d'intérêt primordial envers l'autre. Les propos de Galichet (2001, p.38), qui voit dans la relation pédagogique les fondements d'une nouvelle éducation à la citoyenneté dans nos sociétés défectives, ont touché autant les praticiens que le chercheur sur le sens de cette ouverture à l'émergence, autant dans le contexte de notre recherche que dans celui de la classe, de l'école ou de l'université.

La "gestion démocratique des apprentissages" n'implique pas seulement de permettre à chaque élève ou groupe d'élèves de déterminer librement ses modalités d'appropriation des savoirs; elle suppose aussi et surtout qu'il s'inquiète de et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades. Il faut qu'il s'étonne de ce que son voisin n'apprenne pas aussi vite ou aussi facilement que lui, et que cet étonnement devienne pour lui un défi à relever; non par altruisme ou sentiment du devoir moral, mais par intérêt et passion. L'école préparera ainsi la transition entre la société laborieuse d'aujourd'hui et la société pédagogique de demain.

Notons à ce point que les entretiens semi-dirigés tenus en aval de ce projet de recherche nous ont permis de constater l'évolution de cette ouverture à l'autre chez plusieurs participants à la recherche. En effet, alors que certains propos d'un même participant provoquaient une indignation retracée dans certains journaux de bord, trois sujets relèvent au terme du processus que ce participant les a grandement aidés à évoluer.

« (...) j'ai trouvé que... non, elle avait sa place pis j'en suis convaincue. (...) dans le sens justement de la confrontation (...) » (EP.92.H).

« Non. Je ne la vois plus comme un boulet, je la vois comme une personne qui m'a aidée à grandir (...) elle a animé je n'sais pas combien d'heures de discussion avec mes collègues. Effrayant, mais à la fin, je la voyais comme une personne qui m'aidait à grandir. C'est H qui m'a bien aidée dans le cheminement. (...) Je me pensais plus ouverte aux différences que ça... » (EP.56-57.JA).

« Pis même avec elle, je trouve que c'est mieux. J'ai appris à dire des choses que j'n'aurais peut-être pas fait avant. Je m'en allais sur un chemin qui était... C'était pas trop beau... C'était pas trop beau mettons... pis là, c'est comme mieux. L'acceptation de sa [insistance du sujet] différence... » (EP.117.D).

Dans un autre ordre d'idées, mais aussi au regard de la dimension éthique, il semble que d'autres considérations méritent d'être prises en compte, cette fois en lien avec la responsabilité du chercheur. Soulignons simplement, au passage, comme l'ont d'ailleurs déjà mentionné Vanhulle et Lenoir (2005) que la coexistence, chez un même individu, des rôles de chercheur et de formateur est parfois difficile à "gérer", ces dimensions étant constamment en tension.

Dans le cadre de la recherche-action, à de nombreuses reprises, les participants ont été amenés à questionner leurs pratiques et à les transformer. Or, si ces transformations sont souhaitées et appréciables parce qu'elles sont posées dans une optique de démocratisation de la réussite, elles n'engendrent pas moins, pour autant, un questionnement du chercheur en raison de leurs conséquences sur les participants eux-mêmes. Ainsi que le met en évidence Perrenoud (2001, p. 169),

« paradoxalement, plus une formation continue est efficace, plus elle peut mettre ceux qui l'ont suivie en conflit avec leurs collègues. Les connaissances et les compétences acquises, surtout si on tente de les déployer dans sa classe ou son établissement, ne plairont pas à ceux qui ne les ont pas acquises. Les essais novateurs attireront des sarcasmes, voire des représailles ».

C'est précisément ce qu'ont vécu de façon particulièrement intense deux des enseignants impliqués dans cette recherche. Ils ont notamment conclu que la réussite scolaire des élèves était inévitablement liée à la nécessité que les enseignants et autres intervenants scolaires travaillent en collaboration. Or, force leur a été de constater que leur milieu de travail ne leur permettait pas, à tout le moins pas à leur satisfaction, de vivre cette collaboration. Il en est découlé de

nombreuses remises en question personnelles et professionnelles, relatives à leurs valeurs et à leurs motivations à poursuivre dans l'enseignement, de même que des "calculs" des gains et des coûts associés aux choix de quitter ou de poursuivre en enseignement. L'année scolaire suivant la fin de la recherche-action, elles ont pris la décision de quitter l'enseignement, pour continuer à œuvrer dans le domaine de l'éducation cependant. Cette situation n'est pas sans rappeler l'une des conclusions auxquelles arrive Guillemette (2006), dans sa thèse doctorale portant sur le processus d'engagement et de désengagement des enseignants du primaire et du secondaire. Le choix de quitter l'enseignement qu'ont fait ces deux participants peut être compris, à l'instar de ce que propose Guillemette (*op. cit.*), à un premier niveau comme un désengagement, ce qui nous interpelle particulièrement comme chercheur, en raison de notre responsabilité relative à l'avancement dans le processus de désengagement de ces enseignants. C'est toutefois aussi, plus globalement, en raison d'un contexte de pénurie d'enseignants et du constat que ce sont des enseignants particulièrement engagés dans leur développement professionnel qui font le choix de quitter la profession enseignante. À un niveau plus profond, l'analyse de Guillemette (*op. cit.*) ouvre par ailleurs sur la possibilité de considérer aussi ce désengagement comme un engagement encore plus profond, non pas en enseignement, mais plutôt en éducation.

Lorsque la démarche de développement professionnel permet de "gagner" ce qui a le plus de valeur aux yeux de l'enseignant, c'est-à-dire la réalisation de son option fondamentale en éducation, cette démarche se situe alors dans une dynamique de fidélité à son engagement plus profond en éducation (Guillemette, 2006, p. 211).

Si cette compréhension renouvelée du processus d'engagement et de désengagement des enseignants dans leur développement professionnel, cette fois au moyen d'une recherche-action nous apporte un certain apaisement, il n'en demeure pas moins que la question de la responsabilité éthique du chercheur engagé reste entière.

Vers un collectif : Une vision plus démocratique de la recherche scientifique...

Et loin de s'amenuiser, cette question de la responsabilité éthique du chercheur prend définitivement de nouvelles proportions lorsqu'elle est reliée plus explicitement au projet collectif dans lequel s'inscrit notre pratique particulière de recherche. Rappelons ici que les chercheurs en sciences de l'éducation sont

conviés à contribuer à l'actualisation d'un projet éducatif national émancipateur poursuivant un idéal de justice sociale par la réussite de tous ses élèves à l'école (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; MEQ, 1997, 2001). Or, à l'heure actuelle où pullulent des critiques presque démagogiques au regard du renouveau pédagogique en cours au Québec (Dion-Viens, 2006), nous ressentons plus que jamais cette nécessité de réfléchir notre pratique de recherche scientifique dans une perspective plus citoyenne et démocratique.

De ce point de vue, comment comprendre cette contestation d'un renouveau pédagogique par des "experts et des professeurs" (Dion-Viens, *Ibid*, p.A16)? Est-ce qu'elle pourrait ou devrait, de par le caractère de ses origines, de ses intérêts et de la recherche scientifique valide qui l'inspire, prendre aussi en compte la vision élitiste associée au tri social que notre école opère toujours dans un projet d'éducation qui se réclame pourtant d'une perspective démocratique (Lemay, 2001, 2005)? Et que comprendre alors de cette exigence de suspendre des initiatives, documentées scientifiquement par ailleurs, qui visent fondamentalement à lutter contre des fléaux tel que l'échec scolaire et le décrochage en prenant réellement en compte le processus d'apprentissage et la diversité des rapports au savoir des élèves (Tardif et Presseau, 2000)?

Certes, ces critiques pourraient nous indigner compte tenu qu'elles ne semblent pas rigoureusement tenir compte de la complexité d'un système en changement et qu'elles semblent occulter des problématiques scolaires qui ont affecté plusieurs élèves québécois au cours des 30 dernières années. Or, notre pratique réflexive de recherche nous incite plutôt à nous en étonner, "et que cet étonnement devienne pour nous un défi à relever (...) par intérêt et passion" (Galichet, 2001, p.38).

À titre de praticiens chercheurs en éducation, nous ne pouvons que nous attarder à la nature des sentiments éprouvés face à cette réforme par ceux et celles qui exigent d'en suspendre l'implantation. Et en ce sens, nous ne pouvons nous empêcher d'y repérer certaines conduites défensives face à ce qui est très différent de ce que nous avons connu ou encore, face aux nombreux dilemmes impliqués par la nature du changement proposé (Windschitl, 2002). Il s'agit possiblement de résistances ou de difficultés légitimes qui s'expriment face à la complexité du projet collectif, certes très ambitieux soulignons-le, des expressions qui peuvent à la fois devenir très utiles aux chercheurs socialement engagés pour mieux repérer les obstacles et les convertir en objectifs de transformation (Zakhartchouk, 2001).

À cet égard, nous demeurons très réflexifs face aux enjeux liés à ce changement de curriculum. Outre les implications nombreuses pour les praticiens (que nous formons par ailleurs) qui doivent comprendre entre autres un concept aussi complexe que celui de la compétence, il nous paraît y avoir, pour la communauté scientifique, une responsabilité éthique et politique de conduire des recherches à la fois valides et en cohérence avec les valeurs démocratiques qui alimentent ce nouveau projet social d'éducation. Au premier abord, est-ce qu'une communauté scientifique peut, de manière authentique, réclamer l'immobilisme alors que le "Renouveau pédagogique" en est à ses premiers balbutiements ou devrait-elle s'attarder à la nature des dilemmes qui surviennent dans ce processus de changement? Sans doute y a-t-il lieu de se questionner sur certains des moyens envisagés pour mener cette lutte. Est-ce qu'à titre de chercheurs et de professeurs, nous pouvons envisager une recherche rigoureuse de pistes de solution pour soutenir les enseignants face aux enjeux qui émergent dans la mise en œuvre des moyens pressentis au regard des finalités? Et en parallèle, devons-nous simultanément questionner la formation universitaire que nous offrons à ceux et celles qui se verront investis de ce projet d'éducation plus équitable dans une démocratie qui cherche à se renouveler? Devons-nous incidemment nous attarder plus attentivement à notre engagement personnel et professionnel à prendre en compte les principaux résultats de la recherche sur l'apprentissage et la formation pour les expérimenter concrètement dans l'action et en faire bénéficier les étudiants qui fréquentent les cours que nous dispensons à titre de professeurs? En substance, est-ce que les professeurs-chercheurs peuvent ou doivent eux aussi poursuivre la clarification de cette option fondamentale qui guide leur engagement plus profond dans la communauté de recherche, et ce dans une visée de plus grande congruence du chercheur face à ses données, face à sa recherche, face à son mandat social et face à lui-même?

Notre pratique réflexive de recherche à trait d'union nous incite à réaffirmer, qu'au-delà de la quête de sens au regard d'un objet, le praticien-chercheur, *financé à même les deniers publics* tel que Gohier (2004, p.14) nous le rappelle, a cette responsabilité sociale d'inscrire ses travaux de recherche dans une quête de pertinence. Lorsqu'il évoque des critères relationnels de rigueur pour en témoigner, le chercheur relève dans son analyse des traces d'authenticité (Savoie-Zajc, 2000) face à son projet de recherche, face à ses participants et face à ses données. Est-ce que la solidité de l'analyse et la pertinence des résultats pourraient s'accroître en relevant de manière tout aussi explicite des traces de sa

quête personnelle d'authenticité qui intervient nécessairement dans les prises de décisions du chercheur tout au long de sa recherche à trait d'union?

Plus encore, le chercheur interprétatif engagé socialement est particulièrement attentif à ce que le processus de recherche ait permis d'identifier des contextes énergisants pour soutenir la prise de risque impliquée par le passage à l'action des participants (authenticité catalytique et tactique). Pourrions-nous traiter d'une pertinence accrue des résultats de recherche si l'identification de ces contextes énergisants pour passer à l'action concernait non seulement les praticiens mais aussi le chercheur qui en sciences humaines et sociales peut fréquemment interpellé ses résultats dans le contexte de ses activités professionnelles? Est-ce qu'un chercheur peut traiter d'une authenticité tactique s'il n'arrive pas, dans son contexte d'interventions professionnelles, à intégrer les fruits de sa recherche dans ses propres agirs? Ce questionnement nous semble d'autant plus pertinent pour le chercheur en sciences de l'éducation, car les résultats de recherche dans ce domaine peuvent souvent se recontextualiser dans les agirs du chercheur qui assume lui aussi des tâches d'enseignement en parallèle à ses activités de recherche.

Pour mieux intervenir dans un processus de recherche scientifique, il nous semble porteur de considérer beaucoup plus attentivement cette quête d'authenticité ou de congruence du chercheur en tant qu'acteur social. Il s'agit d'une piste d'action qui s'est raffinée entre autres par des aller et retour constants entre nos expériences de recherche et différents propos sur les critères d'ordre éthique en recherche interprétative (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 1995). Bien nous comprendre pour mieux reconnaître nos limites, et s'en étonner avec cette humilité qui nous permet de chercher consciemment par la suite à les dépasser ou les contourner. Il nous semble que nous pourrions dans cette perspective traiter d'enjeux scientifiques, non pas résolus, mais mieux contrôlés par une communauté scientifique plus responsable, lucide, authentique et citoyenne. À cette quête de cohérence du chercheur envers sa recherche, ses participants et ses données, il y a un rapport à soi, ou un défi de congruence de la personne-chercheuse, que notre pratique réflexive de recherche à trait d'union nous incite à relever pour assurer une plus grande solidité de nos analyses, ce que des méthodologues semblent avoir relevé bien avant nous.

Le doute, l'humilité et le réel sentiment de la relativité des choses sont les caractéristiques les plus importantes à cette étape, et elles valent bien tout l'arsenal des « critères de scientificité », sous la

protection desquels se réfugie, parfois, une analyse manquant de solidité. (Paillé et Mucchielli, 2003, p.198)

L'Association pour la recherche qualitative nous conviait à « bien comprendre pour mieux intervenir » en contexte de recherche qualitative. Cependant, nous souhaitons conclure en questionnant cette thématique qui simplifie peut-être avec une certaine candeur une démarche fort complexe. Est-ce qu'une meilleure compréhension nous permet vraiment d'éliminer les inconforts du chercheur et les paradoxes qui jalonnent un processus de recherche en sciences sociales? Est-ce qu'une meilleure intervention découle nécessairement ou principalement d'une meilleure compréhension? N'y a-t-il pas un risque qu'à trop bien comprendre, le chercheur se prive de cet étonnement qui devrait se retrouver au fondement même d'un processus de découverte? Nos expériences de professeurs en sciences de l'éducation nous permettent de comprendre de l'intérieur que ce passage de la compréhension à l'intervention ne se fait pas aussi simplement que la thématique le laisse entendre. Quand à nos expériences de chercheurs, elles nous conduisent globalement vers un engagement à mieux nous comprendre à la fois comme personnes, comme chercheurs mais aussi comme citoyens d'une société démocratique en quête de cohérence avec les valeurs qu'elle préconise. S'agirait-il aussi d'un engagement de notre part visant à soutenir concrètement et plus particulièrement une émancipation parallèle de la culture scientifique dans laquelle nous oeuvrons actuellement, une émancipation pouvant être associée à ce septième mouvement vers lequel la recherche qualitative semble devoir se diriger?

The seventh moment asks that the social sciences and the humanities become sites for critical conversations about democracy, race, gender, class, nations-states, globalization, freedom and community. (Denzin et Lincoln, 2000, p.3)

Au terme du processus d'écriture de cet article, nous réitérons qu'il s'agit d'une réflexion "particulière" qui tente de prendre en compte la complexité du contexte où nos recherches s'effectuent. C'est dans la perspective de nourrir notre quête de sens et notre compréhension des enjeux scientifiques liés au recours à des approches qualitatives que nous soumettons cette réflexion à nos collègues. Il s'agit d'une représentation visant à stimuler les débats et une négociation de sens au sein de la communauté scientifique autour d'une option fondamentale en éducation à la base de l'engagement de plusieurs chercheurs du

champ, soit l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves malgré ou avec leur différences et leurs difficultés.

Notes

¹ Cet article reprend certains éléments de la thèse doctorale de Luc Prud'homme en cours de rédaction.

² C'est dans son rôle de directeur de thèse que M. Dolbec a contribué au processus d'écriture de cet article portant sur une activité réflexive qu'il soutient par ailleurs depuis deux ans.

³ Plus globalement, Denzin et Lincoln (2000) rapportent que la recherche qualitative se conduit aujourd'hui en puisant simultanément des termes, des concepts et des croyances méthodologiques associés à sept "historical moments", différents mouvements qui caractérisent, selon ces auteurs, l'évolution de ce courant de recherche depuis le début du siècle dernier.

⁴ Relevons qu'à cette étape, il n'était pas rare de recourir à l'enregistrement audio pour récupérer le mot à mot de certaines discussions afin de préciser des échanges qui semblaient le réclamer, une opération qui demeurerait malgré tout beaucoup moins exigeante que d'effectuer ce premier niveau d'analyse à partir du verbatim intégral.

⁵ Ces critères relationnels sont l'équilibre et l'authenticité. Pour qu'il y ait équilibre, les constructions et les valeurs doivent être communiquées de part et d'autre. Quant à l'authenticité, elle prend quatre principales formes. L'authenticité ontologique vise l'amélioration et l'élargissement des perceptions à propos de l'objet de recherche en tenant compte de la variété et de la complexité des contextes; l'authenticité éducative reconnaît, pour sa part, la valeur des différents points de vue individuels pour évoluer vers une vision plus collective; l'authenticité catalytique cherche à dépasser le discours en identifiant des contextes énergisants pour le passage à l'action alors que l'authenticité tactique soutient la prise de risque inhérente au passage à l'action.

⁶ Soulignons que le chercheur a reçu en mi-parcours quelques demandes de rencontre individuelle. Un seul sujet n'ayant pas d'abord manifesté ce désir a toutefois accepté le besoin manifesté par le chercheur.

Références

Anderson, G.L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21, 40.

- Barth, B.M (1993). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. New York: J. Wiley.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Dans Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of qualitative research* (2e éd.) (pp. 1-36). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dion-Viens, D. (2006). Une cinquantaine d'experts et professeurs demandent l'arrêt de la réforme scolaire. Dans « *La Presse* », p.A16, Édition du 28 juin 2006.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Fourez, G. (1997). Qu'entend par « îlot de rationalité » ? et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *Aster*, 25, 217-225.
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective ? Dans M. Pagé, F. Ouellet, & L. Cortesao (Éds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 27-39). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

- Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*. Sainte-Foy : Québec.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat inédite. Trois-Rivières/Montréal : Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.
- Hugues, E.C. (1972). *Rencontre de deux mondes. La crise d'industrialisation du Canada français* (Première édition en anglais parue en 1943). Montréal : Boréal Express.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, Deslaurier, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Lather, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Lemay, V. (2001). L'avènement du tri social en milieu scolaire : un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-47.
- Lemay, V. (2005). Débat sur la nécessité des notes et des bulletins : l'importance des questions de droit et de justice. Dans Y. Lenoir, F. Larose, & C. Lessard (Éds), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (pp. 279-296). Sherbrooke : CRP.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003) *Analyse des données qualitatives* (traduction de la 2^e édition américaine). Paris : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : auteur.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*. Québec.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Perron, J. (1981). *Valeurs et choix en éducation*. Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Presseau, A. (Éd.) (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Presseau, A., Prud'homme, L., Lemay, M., & Martineau, S. (2005). *Quelle pédagogie pour favoriser le transfert des apprentissages ? Quelques résultats d'une recherche en cours*. 29e congrès annuel de l'AQETA, Montréal, 7-9 avril 2005.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.
- Racine, G., & Sévigny, O. (2000). La construction d'une relation de coopération entre des chercheurs et des intervenantes dans une expérience de partenariat. *Recherches qualitatives*, 21, 45-98.
- Richard, B. (2005). *Psychologie des groupes restreints*. Québec : Presses Inter Universitaires.
- Sauvé, L. (2005). *Les défis posés à la recherche en éducation par le contexte socio-environnemental contemporain : Jalons pour une réflexion*. Communication présentée au Colloque du doctorat réseau de l'Université du Québec à Montréal, Gatineau, août 2005.
- Savoie-Zajc, L. (1995). Les problèmes éthiques en recherche qualitative. Dans Rousseau, R., Landry, C., & Isabel, B. (Éds), *Éducation, recherche et considérations éthiques* (pp. 67-79). Rimouski : Éditions GREME.

- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón avec la collaboration de M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schön, D.A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 26-35.
- Tardif, J., & Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 89-105.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : CRP.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Zakhartchouk, J-M, (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Le rôle des médias dans l'adaptation des réfugiés dans leur pays d'accueil. Le cas des réfugiés bosniaques dans la Ville de Québec

Amra Curovac Ridjanovic

Université Laval

Résumé

Cet article vise à explorer le rôle des médias dans le processus d'adaptation des réfugiés de guerre dans leur société d'accueil. L'étude utilise le cas des réfugiés de la Bosnie arrivés à Québec en 1993-1995. Huit familles bosniaques ont participé à cette étude qualitative. Les résultats démontrent l'émergence de huit thèmes principaux : trois thèmes abordent la question de la représentation médiatique de la Bosnie, des musulmans et des immigrants; trois thèmes concernent les images du Québec et des Québécois, ainsi que la situation politique de la province et les deux derniers thèmes adressent le style de vie des jeunes et les médias comme agents d'attitudes et d'actions positives envers les immigrants.

Mots clés

RÉFUGIÉS, ADAPTATIONS, MÉDIAS, REPRÉSENTATIONS, IDENTITÉ

Introduction

Le présent article résume les résultats préliminaires de la recherche faite dans le cadre de ma thèse de doctorat, en cours à l'université Laval à Québec. Cette étude vise à explorer comment les médias peuvent faciliter ou rendre plus difficile l'adaptation des réfugiés, comment les réfugiés vivent leur expérience dans le nouveau pays et comment ils la décrivent à partir de leur propre point de vue.

L'intérêt pour le sujet

Mon intérêt pour ce sujet est à la fois personnel et académique. Deux raisons personnelles m'ont motivé à entreprendre cette étude. Premièrement, mon conjoint et moi sommes tous les deux immigrants, originaires de la Bosnie. Nous

habitons Québec depuis maintenant 19 ans, où nous sommes arrivés après avoir passé six années d'études aux États-Unis. Donc, nous avons vécu et nous vivons l'adaptation au quotidien. Nos deux fils, 20 et 18 ans, sont dans une période d'âge qui évidemment conduit à se questionner sur son origine, son identité et son appartenance. Naturellement, nos expériences personnelles me motivent à explorer le phénomène d'adaptation de manière plus formelle et studieuse. Deuxièmement, à la suite des événements tragiques qui ont mené à la guerre et à la dissolution de l'Ex-Yougoslavie, un grand nombre de nos compatriotes, victimes de bombardements et de nettoyages ethniques, se sont réfugiés dans des centres d'accueil à travers l'Europe. Sous la pression du Haut Commissariat pour les réfugiés, les pays qui reçoivent les immigrants, entre autres le Canada, ont accepté d'accueillir un certain nombre de ces réfugiés bosniaques afin d'alléger le poids des pays limitrophes. C'est ainsi que le premier groupe de réfugiés bosniaques est arrivé à Québec, en janvier 1993. Comme ils ne parlaient ni anglais, ni français au moment de leur arrivée et qu'il y avait peu de gens d'origine yougoslave à Québec, je me suis trouvée dans le rôle d'interprète, guide, conseillère et amie. Pendant les deux années suivantes, j'étais en contact régulier avec ce premier groupe. Cependant, avec leur adaptation progressive, nos contacts se sont graduellement espacés. Avec un petit nombre je garde toujours une relation d'amitié, et je rencontre les autres occasionnellement, lors des soirées bosniaques. Cela fait dix ans ou plus depuis l'arrivée des réfugiés bosniaques à Québec. Dix ans est un anniversaire important, suffisant pour faire une évaluation d'un projet d'adaptation. Ainsi, ces personnes, avec un nom désigné au groupe - réfugiés bosniaques -, sont devenues dix ans plus tard des individus qui ont traversé une partie de leur processus de reconstruction de vie, qui ont atteint certains objectifs personnels, mais aussi une certaine distance vis-à-vis leur expérience, nécessaire afin de raconter une histoire personnelle. Cependant, mon intérêt pour ce projet n'est pas seulement personnel, mais aussi académique.

Le concept d'adaptation

Beaucoup de chercheurs et de théories, depuis l'école de Chicago, ont traité la question d'adaptation des immigrants (Driedger, 1996). La revue de la littérature démontre que les concepts d'adaptation et d'acculturation sont flous ; plusieurs auteurs les utilisent comme des synonymes, d'autres font une distinction (Ward, 1996). De plus, l'adaptation est généralement vue comme un processus linéaire et progressif, qui éventuellement mène à l'assimilation, l'intégration ou à la marginalisation. En tous cas, on peut conclure que l'adaptation est un processus complexe et difficile à opérationnaliser. Pour les objectifs de cette recherche, l'adaptation à la nouvelle société est définie comme un processus de négociation continu avec l'environnement ayant pour but de reconstruire la vie et l'identité et

rester de manière permanente dans le pays d'accueil. Par ailleurs, c'est un processus qui peut être cyclique, souvent décrit comme un « push and pull » ou donnant-donnant, impliquant l'ouverture et la fermeture réciproques de la part de l'immigrant et de la société d'accueil. Enfin, la définition de l'adaptation réussite est celle qui sera proposée par les réfugiés eux-mêmes, car comme Kim (1988) suggère, notre but ici est de voir si les acteurs sociaux ont atteint leurs objectifs, et non pas de juger ou questionner la pertinence de ceux-ci.

Les réfugiés et l'adaptation

Le problème des migrations forcées reste présent et urgent dans le monde contemporain (Zolberg, 1989). Relativement peu de recherches ont abordé l'adaptation des réfugiés et le rôle des médias tels que vus par les immigrants eux-mêmes. Haines (1996) et Meintel (1998) argumentent que l'expérience des réfugiés est différente de l'expérience des autres immigrants. Leur exode provoque souvent des ruptures dans les relations culturelles et sociales qui sont, comparativement aux autres immigrants, beaucoup plus sévères, car la décision de partir est souvent faite de façon urgente, sans aucune préparation. Ainsi, les réfugiés arrivent dans le nouveau pays sans avoir appris la langue, épargné d'argent et pré-établi des contacts avec la communauté ethnique existante; en conséquence leur insertion devient beaucoup plus difficile. De plus, Haines (1996) explique que les problèmes psychologiques des réfugiés sont souvent plus sévères que les problèmes que vivent les autres immigrants. Par exemple, le deuil, la dépression, l'inquiétude pour les membres de la famille qui se trouvent à l'étranger, l'anxiété causée par l'avenir incertain, les sentiments d'amertume et de colère engendrés par la perte de statut, la déception et ainsi de suite. Haines souligne que, sous le poids de tels sentiments, les réfugiés peuvent trouver très difficile l'adaptation dans la société d'accueil. Dans ses travaux, Guilbert (2001, 2004) démontre que, d'une part, les expériences traumatiques dans leur pays d'origine enlèvent souvent aux réfugiés tout espoir d'un retour possible. D'une autre part, cette constatation et le stress qui découle de l'impératif de devoir réussir à tout prix font que les réfugiés sont très sensibles aux différentes formes d'intolérance auxquelles ils pourront être confrontés dans leur nouveau pays. En outre, dans ses recherches avec des réfugiés afghans, bosniaques et kosovars, Guilbert (1998, 2004) a trouvé que certains facteurs dits « spécifiques » (*culture specific factors*) peuvent se présenter comme obstacles dans le processus d'adaptation. Évidemment, celui-ci représente pour les réfugiés une énorme tâche de reconstruction de vie à travers la communication interpersonnelle et la communication des médias. Bien qu'établir un réseau de communication interpersonnelle reste la manière la plus adéquate pour s'adapter à un nouvel environnement (Kim, 1988), pour les réfugiés qui ne parlent pas la langue du

pays d'accueil, il est très difficile d'emprunter cette voie, d'où l'importance des médias et des messages médiatisés.

Le rôle des médias

Les médias jouent un rôle important des agents de médiation. Ils proposent des cadres d'interprétation et des façons de voir et d'expliquer la réalité sociale (Caune, 1995 ; Hall, 1975, 1997; Fiske & Hartly, 1978 ; Fiske, 1989b). De la Garde (1992, 1993, 1999b) voit les médias, notamment la télévision et le « téléroman », non seulement comme une place publique où différents acteurs sociaux et différentes visions du monde sont présentés et confrontés, mais aussi comme une place où l'audience peut voir qu'est-ce qui devient normal et la norme à suivre. Ainsi, pour les nouveaux immigrants, les médias proposent comment voir et interpréter leur nouvelle réalité. Plusieurs études ont démontré l'importance des médias dans le processus d'adaptation des immigrants dans leur pays d'accueil. Cette importance se présente comme un rôle double : d'une part, les médias servent de moyens avec lesquels la population immigrante maintient le contact avec les membres de leur famille et leur culture d'origine, et d'autre part les médias peuvent être une source d'information sur la culture de la terre d'accueil. Dans les deux cas, les médias peuvent faciliter l'adaptation des immigrants (Subervi-Velez, 1986; Chaffee, Naas & Yang, 1990; Stilling, 1997; Hwang & He, 1999; Aksoy & Robins, 2000) ou lui nuire lorsqu'ils présentent des stéréotypes et des attitudes négatives qui provoquent l'aliénation et l'isolation sociale (Van Dijk, 1989; Halloran, 1998; Keshishian, 2000; Proulx et Bélanger, 1996).

La sécurité ontologique

Selon Bilton et al (1996, p. 183), la sécurité ontologique fait référence à la stabilité de l'état mental qui provient de sentiment de la continuité et de l'ordre dans notre environnement. Giddens (1991) a étudié la sécurité ontologique et l'anxiété qui est engendrée par la perte de celle-ci. Dans le cas des réfugiés de guerre, dont la sécurité ontologique était à risque, l'anxiété est provoquée par la perte du sentiment d'appartenance à une place, par la perte de l'identité et par les nombreux changements de style de vie qui ont lieu pour des raisons hors du contrôle du réfugié. Évidemment, dans le pays d'accueil, les réfugiés vont chercher à retrouver ce sentiment de sécurité et de stabilité et ce autant dans leur environnement que dans leur vie de tous les jours.

Le cadre théorique

Deux approches théoriques générales ont guidé la réflexion de cette étude : l'approche de *Communication interculturelle* et l'approche dite *Cultural Studies* britanniques.

L'approche de communication interculturelle

Cette approche reconnaît que l'adaptation se fait par la communication et que son processus implique nécessairement la participation et l'effort de deux parties qui sont en interaction. Selon, Abdallah-Preteille (1986, p.58), il s'agit d'un « rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens ... ». Ce rapport signifie qu'il est nécessaire pour les individus de deux cultures différentes de tenir compte de la culture de l'autre et de faire des efforts pour apprendre à se connaître réciproquement afin d'atteindre un objectif commun : un projet de société. De plus, l'approche de *communication interculturelle* n'interprète pas la culture comme quelque chose qui est fixe et permanent, mais plutôt comme quelque chose de vivant. Dans ce sens, Guilbert (1991, p. 82) nous rappelle que « la condition minimale de maintien (de la culture) réside dans son adaptabilité : la culture doit pouvoir accueillir progressivement des éléments nouveaux, sans quoi la culture se fossilise et s'étiole ». Finalement, l'approche de *communication interculturelle* nous permet de comprendre l'identité comme un processus dynamique qui reconnaît le rôle que l'autre, dans sa proximité physique, ainsi que dans ses représentations médiatisées, joue dans le développement de soi, ce qui est confirmé dans les travaux de Camilleri & Cohen-Emerique, 1998; Camilleri et al, 1990; Dortier, 1998; Hecht, Coulier & Ribeau, 1993, et autres).

L'approche de *Cultural Studies*

L'approche de *Cultural Studies* place la culture et les pratiques culturelles au centre des préoccupations et des analyses. Cette perspective voit les usages des médias comme des actes de production des significations culturelles et sociales, comme des espaces de médiations à travers lesquels sont articulés non seulement un sens de la vie avec lequel des gens vivent, mais aussi les relations de pouvoir, les stratégies politiques et les changement sociaux, soit comme une affirmation ou comme une résistance. Elle nous propose des concepts d'identité, de représentation et de l'audience d'un grand pouvoir explicatif, que je vois comme complémentaires à ceux de l'approche de communication interculturelle. Selon cette perspective, l'identité est le site de construction de soi et de l'Autre, à travers les jeux de pouvoir et de multiples interactions historiques, sociales, politiques ou culturelles. Ainsi, Hall (1996, p.394) explique que l'identité est un processus continu et sans fin :

[...] far from being eternally fixed in some essentialist past [identities] are subject to continuous "play" of history, culture and power.

Le concept de représentation renvoie à la production des significations concernant un objet, une personne, un événement ou un groupe à travers différentes formes de signification symbolique.

Hall (1997, p. 13) argumente que les représentations nous permettent de faire sens de notre expérience, de savoir qui nous sommes et de nous montrer ce que nous pouvons devenir. Plusieurs études confirment que les représentations médiatiques jouent un rôle critique pour les immigrants, car elles démontrent comment ils sont vus dans la nouvelle société, où est leur place et leur avenir et s'ils acceptent ces représentations, comment ils essayent de les négocier ou de s'opposer à elles.

Les deux approches, l'approche de communication interculturelle et la perspective *Cultural Studies*, voient l'individu comme un sujet et un agent qui construit sa vie, mais qui est en même temps limité par certaines contraintes qui existent dans son environnement, que ce soient des contraintes sociales, culturelles, politiques ou économiques.

Hypothèses

Dans le processus d'adaptation des réfugiés, les médias jouent un rôle d'agent de production culturelle de significations à deux niveaux :

- 1) Le niveau « macro », qui concerne la production d'une image globale du nouveau pays comme un endroit sécuritaire et accueillant où les réfugiés peuvent reconstruire leur vie et leur identité, élever leur famille et éprouver un sentiment d'appartenance.
- 2) Le niveau « micro », qui concerne la reconstruction de la vie au quotidien ; la production des informations pratiques, nécessaires à la solution de problèmes liés à l'organisation de la vie de tous les jours et au maintien des liens avec les membres de la famille et avec la culture d'origine.

Méthodologie

Cette étude privilégie les méthodes qualitatives empruntées à l'ethnographie, notamment les tranches de vie, les entretiens semi dirigés et l'observation participante. Cette recherche s'inscrit dans l'approche qui est à la fois constructive, interprétative et critique. Le choix de la méthode ethnographique s'est imposé surtout parce qu'elle met l'accent sur la description et le sens que les participants donnent à leurs expériences (Spradley, 1979; Merriam & Associates, 1998; Patton, 1990). Grâce aux nombreuses études, la méthode ethnographique a émergé comme une approche de recherche des médias très efficace, surtout quand il s'agit de décrire et d'expliquer les pratiques des médias et les pratiques culturelles, ainsi que leur impact sur la construction des identités

et des visions du monde (Hobson, 1982; Morley, 1980,1986, 1992; Lull, 1990; Gillespie, 1995; Mackey & Ivey, 2004). En outre, selon les dires de Guilbert (2001), le récit s'affirme comme un outil particulièrement adéquat dans le cas des réfugiés, parce qu'il favorise la construction narrative de l'identité, accroît les ressources de résilience, facilite le rapprochement interculturel et la participation citoyenne. De plus, je crois aussi posséder les caractéristiques que la méthode ethnographique exige d'un chercheur : j'ai développé une relation durable et de confiance avec les participants. Enfin, j'ai pu effectuer les interviews dans la langue dans laquelle les participants se sentaient le plus à l'aise, que ce soit le bosniaque ou le français.

Le terrain

Au départ, j'avais envisagé interviewer 6 à 8 familles bosniaques arrivées à Québec parmi le premier groupe de réfugiés en 1993. Cependant, après avoir interviewé deux familles, j'ai réalisé que les expériences de ces individus du premier groupe de réfugiés, ainsi que leurs caractéristiques démographiques, étaient relativement semblables. Donc, j'ai décidé de modifier le terrain et d'inclure trois familles qui viennent de la Bosnie occidentale et trois familles qui viennent de la ville de Sarajevo. Les personnes arrivant de Sarajevo possèdent généralement un niveau d'éducation plus élevé, ce qui pourrait leur permettre d'apprendre le français plus facilement, de s'insérer au travail plus vite et par conséquent, de s'adapter mieux. De plus, la meilleure connaissance du français, évidemment leur facilite l'usage des médias divers. Après avoir analysé les données obtenues des entretiens avec les quatre familles, j'ai fait une dernière modification de mon terrain. Finalement, j'ai interviewé deux familles arrivées avec le premier groupe de réfugiés, deux familles venant de Sarajevo arrivée en 1993-94, une famille de Sarajevo qui est en mariage mixte (un Musulman bosniaque et une Serbe) arrivée en 1995, deux jeunes couples qui au moment de leur arrivée en 1993 étaient célibataires, une mère veuve arrivée avec trois enfants en 1995 et un couple composé d'une jeune femme, mère célibataire avec un enfant, qui vit en couple avec un Québécois depuis trois ans. Le travail de terrain s'est déroulé entre avril et décembre 2005. J'ai effectué deux entretiens avec chaque couple ou famille en l'espace de sept à dix jours. Les entretiens ont eu lieu dans la résidence des participants. Tous les entretiens ont été enregistrés sur des cassettes audio, des observations personnelles ont été écrites le jour même et les transcriptions « verbatim » des enregistrements sont utilisées pour l'analyse. Lors de la première interview, qui a duré environ 2-3 heures, les participants ont raconté leur récit de vie : leurs origines et leur vie avant l'exode, leur vie en exile, comment ils sont arrivés au Canada et leurs parcours à Québec. La deuxième session (2-3 heures) étant un entretien semi-directif, les participants ont répondu aux questions concernant leurs pratiques culturelles des

médias. Les questions provenant d'une grille préparée au préalable ont encouragé la description des usages des médias, des représentations observées, ainsi que les descriptions touchant l'identité et le sentiment d'appartenance.

L'analyse

Merriam (2002) explique que la recherche qualitative exige que l'analyse de données soit faite simultanément avec la cueillette des données. Cela veut dire que dès que le premier interview est terminé, le chercheur commence à analyser le matériel obtenu, sans attendre que les autres interviews soient effectuées. Cette méthode permet au chercheur de faire des ajustements nécessaires dans sa cueillette de données, ainsi que de vérifier les thèmes et les concepts émergeant contre les données subséquentes, de façon inductive. En suivant Bakhtin, Lieblich, Tuval-Maschich et Zilber (1998, p. 10), on peut affirmer que le matériel narratif requière l'écoute dialogique d'au moins trois voix : la voix du narrateur, le cadre théorique qui fournit les outils pour l'interprétation et l'écoute de sa propre voix de chercheur, en acte de faire la lecture et l'interprétation. Ces auteurs expliquent que dans ce processus complexe, le chercheur fait des conclusions interprétatives, les change et les re-change encore avec les lectures subséquentes, en devenant de plus en plus sensible à la voix du narrateur et aux significations de celui-ci. C'est par ce processus circulaire, tel que suggéré par Glaser et Strauss (1967), que des hypothèses et des théories, i.e. « grounded theory », émergeront. Pour analyser mes données, j'ai suivi ces conseils en appliquant ce que Lieblich, Tuval-Maschich et Zilber (1998) appellent « holistic-content reading », qui utilise le récit de vie d'un individu et analyse son contenu par une procédure en cinq étapes, suggérée à la page 62. De plus, j'ai utilisé « constant comparative method » proposé par Glaser et Strauss (1967) afin d'analyser les transcriptions et coder les données qui concernent mes questions sur l'usage des médias. En suivant cette procédure, j'ai d'abord analysé des segments de données à l'interne de chaque interview et j'ai identifié les thèmes et les concepts émergents. Par la suite, ceux-ci ont été comparés avec les autres interviews.

Les résultats préliminaires

Les résultats préliminaires présentés ici se limitent la première hypothèse de cette étude qui affirme que dans le processus d'adaptation des réfugiés, les médias jouent un rôle d'agent de production culturelle de significations au niveau « macro », qui concerne la production d'une image globale du nouveau pays comme un endroit sécuritaire et accueillant où les réfugiés peuvent reconstruire leur vie et leur identité, élever leur famille et éprouver un sentiment d'appartenance. De plus, ces résultats reflètent l'analyse des entretiens faits avec six familles bosniaques.

Huit thèmes reliés au rôle des médias au niveau « macro » dans le processus d'adaptation des réfugiés ont émergé de l'analyse des données :

1. Les représentations des Bosniaques et de la Bosnie dans les médias québécois;
2. Les représentations des musulmans bosniaques et des musulmans en général;
3. Les représentations des étrangers et des immigrants en général;
4. Les représentations de la situation politique de la province de Québec;
5. Les représentations de la famille et des jeunes;
6. Les représentations des personnes sur le Bien-être social (BS)
7. Les représentations générales et les images du Québec et des Québécois;
8. Les médias en tant qu'agents d'attitudes ou d'actions positives envers les immigrants.

1. Les représentations des Bosniaques et de la Bosnie dans les médias québécois

Six familles interviewées ont exprimé leur mécontentement face aux représentations médiatiques de la guerre en Bosnie. « *Les médias québécois ont présenté les événements en Bosnie de façon très confuse* », a dit un interviewé. Un autre a trouvé que « *les journalistes n'étaient pas bien informés, ils ne connaissent pas l'histoire et la géographie de notre pays* ». « *Ils présentaient la guerre en Bosnie comme une guerre de religions, comme une guerre civile et non pas comme une agression militaire venue de la Serbie* ». Cela les a énormément frustrés : « *Quand j'entendais de pareilles choses, c'était comme une gifle à mon visage* ». Il leur semblait que leur identité et les raisons pour lesquelles ils étaient persécutés et pour lesquelles ils ont dû partir n'étaient pas reconnues. Ainsi, ils exprimaient « *un grand sentiment d'injustice, d'abandon et même de trahison de la part du monde Occidental, qui n'est pas venu à notre secours* ». Ces sentiments ont été accompagnés d'expériences déplaisantes dans les institutions locales d'accueil aux réfugiés : écoles, COFI (centre de francisation), ministère de l'Immigration. Par exemple, lorsqu'il fallait remplir de divers documents concernant leur arrivée, on leur demandait leur langue et nationalité. S'ils répondaient « *la langue bosniaque* », les administratifs refusaient d'inscrire « *la langue bosniaque* », car une telle option n'existait pas dans les documents gouvernementaux. La seule option que ces documents offraient était celle de la langue serbo-croate, qui pour les réfugiés bosniaques était inacceptable, car cette langue était celle de leurs agresseurs, les Serbes et les Croates. La frustration, explique un interviewé, venait du fait que la Bosnie et Herzégovine avait été officiellement reconnue comme un état indépendant dans lequel trois langues étaient couramment parlées : le bosniaque, le croate et le serbe. Toutefois, au Québec, les formulaires utilisés ne reflétaient pas cette

réalité et les employés du gouvernement démontraient soit une ignorance des faits, soit un manque de sensibilité quant à l'administration de telles situations. Par conséquent, les réfugiés sentaient que la persécution, l'injustice et le manque de compassion à leur égard se poursuivait même dans leur nouveau pays d'adoption.

2. Les représentations des musulmans bosniaques et des musulmans en général

Lorsque les médias locaux parlaient des musulmans bosniaques en utilisant le simple terme « musulmans », cela causait également un mécontentement, car une telle représentation ne permettait pas de faire la distinction entre les musulmans bosniaques et l'image stéréotypée « *des musulmans arabes et leurs femmes voilées en tant que peuple qui ne boit pas d'alcool* ».

Un interviewé explique : « *Nous les musulmans bosniaques, sommes des musulmans européens, avec une culture qui est européenne. Oui, nous sommes musulmans, mais nous sommes différents des autres musulmans* ». Un autre interviewé a dit que « *les Québécois éprouvent de la difficulté à comprendre que les musulmans bosniaques peuvent faire leur Ramadan un mois, mais qu'après cela ils pourront prendre une bière ou un verre de vin en regardant un match à la télé ou en compagnie d'un ami.* » Une madame a raconté que ses voisins et ses collègues de travail sont toujours très surpris lorsqu'elle leur apprend qu'elle est musulmane. « *Toi ? Musulmane? Tu n'as pas l'air d'être musulmane. Comment se fait-il que tu ne portes pas le voile?* » Un monsieur conclut : « *Les représentations des musulmans en général sont très stéréotypées et très simplistes. À la télé, tous les musulmans sont des Arabes et des terroristes. Aucune autre image des musulmans n'est présentée dans les médias québécois.* » Avant le 11 septembre, reportent les participants, ils n'ont pas vécu de réactions désagréables à cause de leur identité religieuse. Cependant, après le 11 septembre, l'intolérance qui semblait cachée ou inexprimée est devenue évidente : « *Vous les musulmans, vous créez toujours des problèmes* » s'est fait dire un Bosniaque par son collègue au travail. Un interviewé décrit : « *Après le 11 septembre, lorsque je me promenais avec ma mère au parc, elle portait toujours un foulard, comme d'ailleurs beaucoup de femmes plus âgées en Europe : des femmes italiennes, serbes ou croates. Le foulard n'est pas seulement réservé aux femmes musulmanes. Les gens nous regardaient un peu de travers ... Je n'avais pas remarqué ça avant.* » La guerre en Irak a été un autre événement mentionné par les participants. Leurs réactions face à la décision canadienne de ne pas participer à cette guerre furent positives. « *J'étais content et surpris qu'il y avait beaucoup de Québécois qui étaient contre la guerre en Irak.* » Cette personne se rappelle une entrevue à la télé avec Pierre Falardeau, le cinéaste et nationaliste québécois : « *Il m'a impressionné et étonné*

par sa réaction. Je me suis dit, à ce moment-là, qu'au prochain référendum, je voterai pour le parti Québécois. » Lorsque j'ai demandé s'il était difficile d'être musulman à Québec, un participant a répondu : *« C'est n'est pas très différent de comment ça se passait en ex-Yougoslavie. La religion était ton affaire personnelle. Personne n'en parlait beaucoup en public. C'est à peu près la même chose ici. Nous en parlons seulement lorsqu'on nous pose des questions. »*

3. Les représentations des étrangers et des immigrants en général

Les participants trouvent qu'en général, les immigrants et les étrangers ne sont pas suffisamment présents dans les médias québécois. Un interviewé éclaire : *« Sur les canaux anglophones, on peut voir des immigrants d'origine pakistanaise, indienne, ou africaine, mais sur les chaînes québécoises, ils ne sont pratiquement pas visibles. »* Une Madame commente :

« J'écoute souvent la radio. J'ai entendu des commentaires sarcastiques sur des pays, des blagues de mauvais goût concernant un leader d'un pays étranger. Je comprends quand cela est fait dans une émission humoristique, mais pendant la présentation des nouvelles, je trouve cela inacceptable et très irresponsable. Les gens responsables de ces médias ne devraient pas permettre que de telles choses se produisent. Ce comportement démontre un manque de respect envers les autres, envers les immigrants. »

Un autre participant a observé :

« Ici les journalistes ne semblent pas bien informés eux-mêmes. Les informations sur le monde sont très brèves. J'ai l'impression que les médias anglophones donnent plus d'informations internationales. Par exemple, le RDI donne souvent des informations internationales seulement en manchettes. Fréquemment on doit changer de canal pour avoir les nouvelles de chez nous ou du monde. »

4. Les représentations de la situation politique et sociale au Québec

Tous les participants ont exprimé leur inquiétude concernant la situation politique au Québec en relation avec le Canada. Un de ceux-ci a expliqué : *« À la télé et dans les journaux, tout le temps la tension entre le Canada et le Québec. »* Plusieurs ont dit que s'ils avaient su, avant leur arrivée, pour les problèmes avec le Canada, ils ne seraient pas venus. Notamment lors du référendum de 1995, donc deux ans après leur arrivée, l'atmosphère empreinte de tension politique et d'incertitude a provoqué une vraie panique parmi les réfugiés bosniaques. Les images et les discussions qu'ils regardaient à la télévision ou qu'ils lisaient dans les journaux leur ont rappelé la situation en Ex-Yougoslavie. *« C'était exactement comme ça chez nous avant que la guerre éclate. »* Beaucoup de familles pensaient partir vers le Canada anglophone, car

ils avaient peur qu'un conflit n'éclate entre le Québec et le reste du Canada, ou que la situation économique se dégrade. Une dizaine de familles bosniaques sont effectivement parties. La situation politique et économique reste une des préoccupations principales des réfugiés. Cependant, pour certains, elle n'est plus la cause de panique ni de décisions hâtives, comme l'illustre bien le commentaire d'un monsieur : « *Je ne suis plus inquiet comme avant. Peu importe ce qui arrive, je ne bouge pas d'ici.* »

5. Les représentations de la famille et des jeunes

Les participants expriment leur insatisfaction quant aux représentations de la vie familiale dans les médias. Un participant explique : « *Dans les téléromans québécois, tout le monde est divorcé, les hommes ont des blondes, les femmes ont des chums, on voit pas de famille normale.* » De plus, l'éducation des jeunes et leur style de vie sont aussi des sujets qui occasionnent du souci pour les réfugiés bosniaques. Une mère raconte : « *D'après ce que j'ai vu à la télévision, ce que j'ai lu dans les journaux, les parents québécois sont trop permissifs. Les jeunes ont trop de liberté. Ils ne respectent pas leurs parents ni les autres adultes.* » Un autre participant a parlé des images des filles et des femmes à la télévision qui sont « *habillées trop sexy* » et de leur influence sur le comportement des jeunes : « *Nos filles voient ça à la télé ou dans des magazines et elles croient que c'est beau. Elles veulent faire de même.* » Une mère se plaint que « *les parents peuvent rien faire. Les enfants se trouvent facilement une jobine qui paye 7\$ de l'heure. Ils peuvent se trouver un appartement, il y a le DPJ pour protéger les jeunes, mais les parents n'ont aucun recours.* » On m'a parlé de deux cas de familles bosniaques dans lesquelles le DPJ est intervenu. Selon les participants, dans le premier cas, la fille a accusé son père de traitements disciplinaires violents ; dans le deuxième cas il s'agissait d'une fausse accusation de violence, qui d'après les interviewés était motivée par les désirs des enfants d'avoir plus de liberté. Lorsque les enfants en question étaient placés dans un centre d'accueil, une semaine plus tard ils suppliaient les agents du DPJ de leur permettre de retourner chez leurs parents, car ils avaient fabriqué leurs histoires de problèmes familiaux. Apparemment, les jeunes ne se rendaient pas compte de toutes les conséquences que leurs actes pouvaient provoquer. Une madame a observé : « *Les pauvres parents étaient humiliés, déshonorés et morts d'inquiétude. Et pour les enfants, ce n'était qu'un jeu.* »

Le problème de communication et de compréhension entre les générations semble présent dans plusieurs familles. Un père a exprimé sa frustration face à la relation qu'il entretient avec son fils : « *Les enfants ne comprennent pas nos inquiétudes. Ils ne nous comprennent pas, mais peut-être que nous, les parents, ne les comprenons pas non plus. Surtout parce qu'ici à la maison il y a une éducation et à l'école une autre tout à fait différente. Et toute*

la société est différente. Mon fils me dit, pourquoi ça dérange qu'il rentre à trois heures du matin? Il dit, c'est normal! Je lui dis, attends un peu. C'est pas si simple que ça. D'une part, nous n'allons pas dormir, mais rester à veiller, à attendre ton arrivée. D'autre part, le Dieu le sait seulement, qu'est ce qui peut t'arriver. Tous les jours on peut voir à la télé ou lire dans les journaux, toutes sortes de choses qui arrivent aux jeunes qui se promènent tard la nuit. » Ainsi, le père préfère que son fils le réveille en pleine nuit pour qu'il aille le chercher en voiture, plutôt que de le laisser prendre l'autobus public à une heure trop tardive. Les parents sont aussi inquiets à cause de l'Internet et son impact possible sur leurs jeunes. Tous les interviewés ont un ou deux ordinateurs à la maison avec l'accès illimité à l'Internet. Chez certaines familles, l'ordinateur se trouve dans la chambre de leurs jeunes. Les parents sont concernés par l'existence de divers sites pornographiques, ou par la possibilité que leur enfant puisse être en contact avec un étranger, et ce sans qu'ils en soient au courant. On m'a raconté le cas d'une jeune fille bosniaque, qui, après avoir rencontré un homme « *sur le chat* », était partie le voir en Colombie-Britannique. Son père est allé la chercher et a réussi à la ramener à la maison. « *Une chance, tout s'est bien terminé sans beaucoup de conséquences,* » a commenté une madame. Néanmoins, cet incident a créé toute une vague de peur dans la communauté bosniaque. Toutefois, il y a eu une conséquence bénéfique : les parents ont été conscientisés aux dangers possibles que peut présenter ce medium. Par contre, cette compréhension de la nécessité de surveiller les activités cybernétiques de leurs jeunes ne les libère pas d'un sentiment d'impuissance : « *Heureusement ma femme et moi sommes à la maison le soir et nous pouvons vérifier ce que nos enfants font sur l'Internet. Mais, quelquefois nous sommes fatigués ou nous n'avons pas le temps de regarder. C'est impossible de surveiller tout le temps. Il y a beaucoup de gens dans notre communauté qui travaillent le soir, dans une usine ou dans un restaurant. Ils ne voient pratiquement pas leurs enfants. Souvent, la mère ne sait même pas comment allumer l'ordinateur. L'enfant peut lui dire n'importe quoi. »*

6. Les représentations des gens sur le Bien-être social (BS)

Les participants ont mentionné à maintes reprises les représentations des gens sur le BS. Une Madame, qui était réfugiée dans un pays voisin de la Bosnie, a fait part de sa première rencontre avec ce phénomène social :

« Lorsque je suis allée pour une interview à l'ambassade canadienne, déjà à ce moment-là, ils nous ont fait regarder une cassette vidéo concernant l'emploi. J'étais étonnée, je ne comprenais pas pourquoi ils nous montraient ça. Dans la cassette, ils disaient qu'il ne faut pas attendre que le gouvernement vous trouve un emploi. Il faut faire des efforts, il faut s'appliquer. Il ne

faut pas rester sur le Bien-être social. Je ne comprenais même pas ce que ce mot voulait dire. On n'avait pas de BS en Yougoslavie. Bien sûr qu'on allait faire notre effort et nous appliquer pour trouver du travail. On a toujours travaillé. »

Plus tard, alors qu'ils étaient dans les dernières semaines de la formation au centre de francisation COFI, les intervenants du programme « *ont rappelé* » aux participants « *qu'il fallait tout faire pour se trouver un emploi et se retirer du BS.* » Par conséquent, les réfugiés bosniaques ressentaient une grande pression de faire ce que leur société d'accueil attendait d'eux. Aujourd'hui, certains pensent que c'est à cause de cette pression qu'ils n'ont pas pris assez de temps pour réfléchir et se renseigner sur les possibilités d'emploi. Ils ont accepté la première opportunité de travail qui s'est présentée. Un couple raconte leur expérience:

« Au COFI, on nous a dit qu'avec nos deux diplômes nous n'avions aucune chance de travailler dans nos professions. Moi j'ai un Bac en médecine et cinq ans d'expérience comme médecin. Mon mari a un Bac en administration et plusieurs années d'expérience. Il était directeur dans une filiale d'une entreprise et gagnait un très bon salaire. À l'université Laval, le doyen pour les étudiants étrangers nous a dit que nos diplômes, comme d'ailleurs les diplômes européens en général, ne valaient pas grand chose au Québec. On s'est précipité de s'inscrire dans un institut privé qui offrait une formation pour des certificats en informatique et en gestion financière, car on nous a dit qu'il fallait avoir des diplômes québécois. Mais à quel prix? La scolarité a coûté très cher. Nous avons accumulé 25 000\$ de dette que nous payons encore, dix ans plus tard. Heureusement, j'ai réussi à trouver un emploi avec ce certificat en informatique, mais mon mari avec le sien en gestion financière n'a rien trouvé. Malgré son expérience de chez nous et le certificat d'ici, personne veut faire confiance en gestion financière à une personne avec un nom et un accent étrangers. Mon mari était très déterminé et prêt à faire n'importe quoi. Il a trouvé un emploi dans l'entrepôt d'un supermarché, et il est toujours là. Aujourd'hui je sais qu'on était mal informé et mal conseillé. Il n'y avait personne qui pouvait nous donner des bonnes informations. On sentait cette pression de nous retirer de la maudite BS. On voulait pas que nos enfants aient honte parce que leurs parents sont sur le BS. Surtout quand on sait qu'est-ce qu'on peut lire dans les journaux sur ceux qui sont sur le BS. (Soupir) Si on avait pris notre temps à bien explorer les possibilités, j'aurais pu faire une maîtrise en médecine

et avoir un job dans mon domaine. Mon mari aurait pu faire de même. »

Le message communiqué par les instances gouvernementales, selon les participants, est renforcé par les images négatives des personnes sur le BS dans les médias. Un interviewé observe : « *Qu'est qu'on voit et entend sur les gens sur le BS? Les gens sur le BS sont les gens qui attendent leur chèque du gouvernement, ils commandent des pizzas, boivent de la bière et jouent aux jeux. Ce sont des bons à rien.* » Un autre était déterminé : « *On ferait n'importe quel travail honnête, juste pour ne pas rester sur le BS.* »

7. Les représentations et les images du Québec et des Québécois

Certaines images générales du Québec et des Québécois qui semblent captiver et rassurer les réfugiés bosniaques ont émergé des interviews. Ils aiment Québec pour « *sa paix, sa tranquillité, sa sécurité publique* » et le fait que « *tout est en ordre ici* ». Ils perçoivent les Québécois comme « *des gens qui sont très bien organisés, bien mieux que les gens dans notre pays.* » Ils admirent que « *les gens ici entretiennent bien leur maison et leur voiture.* » Le fait qu'un grand nombre de Québécois participent à des organisations de charité impressionne plusieurs et suscite leur sincère admiration. « *Quand je vois tous ces organismes de charité à la télé ou dans les journaux, je suis très impressionnée. Voir des personnes âgées qui s'occupent des autres moins fortunés, je ne peux pas ne pas admirer ça. Tristement, ça n'existait pas chez nous. On attendait toujours que le gouvernement règle tous les problèmes.* » Les participants ont aussi exprimé leur satisfaction concernant une autre image positive du pays d'accueil : « *Nos jeunes peuvent assez facilement trouver des emplois et devenir indépendants. C'est une inquiétude de moins, quand tu sais que s'ils veulent travailler, ils ne seront pas dépendants de nous ni du BS.* »

8. Les médias comme agents d'attitudes et de changements positifs envers les immigrants

Les participants ont mentionné deux situations dans lesquelles les médias locaux ont joué un rôle direct et positif dans leur adaptation à Québec. Quand le premier groupe de réfugiés bosniaques est arrivé, les médias, en faisant des rapports sur la guerre et sur la situation tragique du peuple bosniaque, ont suscité une atmosphère de sympathie envers les réfugiés. « *C'est à cause de ces articles dans les journaux et des nouvelles à la télé que beaucoup de familles québécoises se sont portées volontaires de devenir familles jumelées aux familles bosniaques. Beaucoup de gens ont donné des vêtements et des jouets pour les enfants* », déclare un participant. Une personne, qui travaille pour un organisme dont une des activités est l'organisation du programme de jumelage entre les familles québécoises et les familles immigrantes, a expliqué qu'il n'y a

jamais eu, ni avant ni après l'arrivée des réfugiés bosniaques, un aussi grand intérêt pour cette forme de bénévolat de la part de la population locale. Elle affirme également que la couverture médiatique était la raison principale de cette réponse positive.

Un autre moment où les médias ont joué un rôle positif, selon les dires des participants, est survenu quelque mois après leur arrivée. Ils suivaient encore les cours de français au COFI, où ils ont appris qu'un groupe de réfugiés serbes devaient arriver bientôt à Québec. Cette information a provoqué une véritable crainte et révolte parmi les réfugiés bosniaques. *« Avant que j'aie accepté de venir ici, j'ai demandé s'il y avait des Serbes à Québec. Ils m'ont dit que non. Je ne voulais pas aller dans un endroit où j'aurais des Serbes comme voisin encore une fois. Maintenant, ils veulent les amener ici. »* Les Bosniaques ont organisé une démonstration dans la cafétéria du COFI, refusant de continuer leurs cours jusqu'à ce que les réfugiés serbes ne soient envoyés à une autre ville. Une délégation de Bosniaques est allé négocier la situation avec des personnes responsables du ministère de l'Immigration. Ils ont invité les médias, croyant que ceux-ci pourraient de nouveau aider leur cause. Un participant raconte : *« Les médias ont rapporté l'incident de façon objective, sans prendre de côté. Ils ont simplement présenté les choses comme on les leur avait racontées. »* Dans l'opinion de ce participant, cela était suffisant pour que le gouvernement cède et accepte les demandes des réfugiés bosniaques. Ainsi, les réfugiés serbes furent envoyés à Sherbrooke.

Conclusion

Cette étude exploratoire a examiné le rôle des médias dans le processus d'adaptation des réfugiés bosniaques dans la Ville de Québec. Les huit thèmes émergés des données recueillies confirment la première hypothèse de l'étude, attestant l'importance des médias dans la vie des réfugiés et de leur impact possible sur l'adaptation de ceux-ci dans leur nouvel environnement. Les résultats présentés ci haut démontrent que les réfugiés, à cause de leurs expériences pénibles et dramatiques dans leur pays d'origine, sont particulièrement sensibles aux représentations médiatiques qui portent des connotations identitaires et sociopolitiques, comme en témoignent les événements du 11 septembre, les stéréotypes négatifs des immigrants et des étrangers présentés dans les journaux et à la télévision, ainsi que les stéréotypes négatifs portés sur les personnes bénéficiant du programme de BS. Il est évident que la majorité des thèmes reflètent les préoccupations des réfugiés pour leur sécurité ontologique et leur capacité de reconstituer leur vie dans le pays d'accueil. Même lorsqu'ils parlent des images du Québec et des Québécois, les caractéristiques qu'ils apprécient le plus concernent la paix, la sécurité publique,

les images de l'ordre, de la vie normale; toutes les choses qu'ils ont perdu dans leur pays d'origine et qu'ils désirent retrouver à nouveau. Conséquemment, l'idée qu'ils se font de tout cela aurait un impact sur leur processus d'adaptation et sur leur volonté et leurs efforts d'intégration. Les représentations inadéquates des immigrants et des étrangers affectent les réfugiés dans leurs sentiments de sécurité ontologique, de liberté d'affirmation identitaire, d'attachement et d'appartenance à la collectivité québécoise, ainsi que dans leurs besoins d'entretenir le contact avec leur culture d'origine. Guilbert (2001, p. 120) souligne que l'affirmation de l'identité, à travers un processus de négociation continu avec l'environnement, est le facteur déterminant de l'intégration des réfugiés dans leur société d'accueil et d'une reconstruction réussie de la vie dans l'avenir. Charles Taylor (1992, p. 35-69) explique que l'identité est partiellement formée par la présence ou l'absence de la reconnaissance de celle-ci, ou par les perceptions négatives que les autres ont d'elle. Il met en évidence que le fait d'accepter les autres ne veut pas seulement dire être poli avec eux, mais qu'il signifie surtout de reconnaître leurs besoins humains fondamentaux. Finalement, cette étude révèle que les réfugiés sont convaincus que les médias peuvent jouer un rôle très important en tant qu'agents d'attitudes et de changements positifs dans la société.

Références

- Abdallah-Preteuille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Ager, A. (Ed.). (1999). *Refugees : Perspectives on the experience of forced migration*. London: Cassell.
- Aksoy, A., & Robins, K. (2000). Thinking across spaces: Transnational television from Turkey. *European Journal of Cultural Studies*, 3(3), 343-365.
- Bélanger, D., & Proulx, S. (1996). *La télévision francophone, miroir d'une société pluriculturelle? Dynamique de consommation télévisuelle de communautés culturelles à Montréal*. Centre d'étude sur les médias, Université du Québec à Montréal.
- Berry, J.W. (1987). Finding Identity: Segregation, Integration, Assimilation, or Marginality? Dans L. Drieger (Ed.), *Ethnic Canada: Identities and Inequalities*. Toronto: Copp Clark Pitman Ltd.
- Bilton, T. et al. (1996). *Introductory Sociology* (3e ed.). London: Macmillan.

- Camilleri, C., & M. Cohen-Emerique (Eds.). (1989). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'Interculturel*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. Dans Camilleri, C., J. Kastersztein, E. Lipiansky, M. Malewska-Peyre, H. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez, *Stratégies Identitaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Camilleri, C., J. Kastersztein, E. Lipiansky, M. Malewska-Peyre, H. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez. (1990). *Stratégies Identitaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Caune, J. (1995). *Culture et communication, Convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, Éditions L'Harmattan.
- Chaffee, S.H., Naas, C.I., & Yang, S.M. (1990). The bridging role of television in immigrant political socialization. *Human communication research*, 17 (2), 266-288.
- De la Garde, R. (1992). The Flagship of Quebec's Television Industry : the 'Téléroman'. Présenté à *International Association for Mass Communication Research Conference*, Sao Paulo (Guaruja), August 16 - 21, 1992.
- _____ (1993). Le téléroman québécois. Présenté à *l'Association canadienne de communication*, Ottawa, Juin 3 - 5, 1993.
- _____ (1999b). I went to the market, mon petit panier sous mon bras. How do the continental, national and provincial media affect cultural identity processes in francophone Canada? *Aspects of intercultural Communication Conference*, 6-7 Avril, Roskilde University, Danemark.
- Dortier, J.-F. (1998). L'individu dispersé et ses identités multiples. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.). *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. (pp. 51-56). Auxerre et Paris: Science humaines et P.U.F.
- Drieger, L. (1996). *Multi-Ethnic Canada*. Toronto: Oxford University Press.
- Fiske, J., & Hartley, J. (1978). *Reading television*. London: Methuen.
- Fiske, J. (1989b). *Understanding popular culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gillespie, M. (1995). *Television, ethnicity and cultural change*. London: Routledge.

- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Guilbert, L. (1991). Folklore et ethnologie. De l'identité ethnique à l'interculturalité. Dans Jacques Mathieu (Ed.), *Les dynamismes de la recherche au Québec* (pp. 63-91). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- _____. (1996). *Médiation sociale et interculturelle: Les groupes culturels et ethniques provenant de la Bosnie-Herzégovine installés dans la région de Québec*. Département d'histoire, Université Laval.
- _____. (1998). Pluralisme et culture organisationnelle. *Collectif interculturel*, 4(1), 41-57.
- _____. (2001). Intervention avec les réfugiés. Récit ethnologique et recherche. Trajectoires migratoires des Albanais du Kosovo. *Collectif interculturel*, 5(1), 105-130.
- _____. (2004). Médiation citoyenne interculturelle. L'accueil des réfugiés dans la région de Québec. Dans L. Guilbert (Ed.), *Médiation et francophonie interculturelle* (pp. 199-222). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Haines, D.W. (1996). Patterns in Refugee Resettlement and Adaptation. Dans *Refugees in America in the 1990s: A Reference Handbook*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Hall, S. (1975). Television as a Medium and Its Relation to Culture. Birmingham, *CCCS stencilled paper No. 34*.
- _____. (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage
- _____. (1997). The work of representation. Dans S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13-75). London: Sage Publications.
- Halloran, J.D. (1998). Ethnic minorities and television. *Gazette*, 60(4), 305-324.
- Hecht, M.L., Collier, M.J., & Ribeau, S.A. (1993). *African American communication: Ethnic identity and cultural interpretation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hobson, D. (1982). *Crossroads: The drama of a soap opera*. London, Methuen.
- Hwang, B. & He, Z. (1999). Media uses and acculturation among Chinese immigrants in the U.S.A. *Gazette*, 61(1), 5-22.
- Keshishian, F. (2000). Acculturation, communication, and the U.S. mass media: The experience of an Iranian immigrant. *The Howard Journal of Communication*, 11, 93-106.

- Kim, Y.Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. France: Éditions Nathan
- Lieblich, A., Tuval-Maschiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. London: Sage
- Lull, J. (1990). *Inside family viewing: Ethnographic research on television's audiences*. London: Routledge.
- Mackey, H., & Darren, I. (2004). *Modern media in the home: An ethnographic study*. Trieste: John Libbey Publishing
- Meintel, D. (1998). Récits d'exil et mémoire sociale de réfugiés. Dans F. Laplantine, J. Lévy, J.B. Martin, & A. Nouss (Eds), *Récit et connaissance* (pp.55-74). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Merriam, S., & coll. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Morley, D. (1980). *The 'Nationwide' audience*. London: British Film Institute.
- _____(1986). *Family television: Cultural power and domestic leisure*. London: Routledge.
- _____(1992). *Television, audiences, and Cultural Studies*. London: Routledge.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Proulx, S., & Bélanger, D. (1996). *La télévision francophone, miroir d'une société pluriculturelle? Dynamique de consommation télévisuelle de communautés culturelles à Montréal*. Centre d'étude sur les médias, Université du Québec à Montréal.
- Stilling, E.A. (1997). The electronic melting pot hypotheses: The cultivation of acculturation among Hispanic through television viewing. *Howard Journal of Communication*, 8(1), 77-100.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Subervi-Velez, F. A. (1986). The mass media and ethnic assimilation and pluralism. *Communication Research*, 13(1), 71-96.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalisme, Différence et démocratie*. Paris: Aubier.
- Ungerleider, C.S. (1991). Media, Minorities, and Misconceptions: The Portrayal by and Representations of Minorities in Canadian News Media. *Canadian Ethnic Studies*, 23(3), 158-164.

- van Dijk, T.A. (1989). Mediating racism. The role of the media in the reproduction of racism. Dans R. Wodak, (Ed.), *Language, power and ideology. Studies in political discourse* (pp.199-226). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Ward, C. (1996). Acculturation. Dans D. Landis., & R.S. Bhagat, (Eds), *Handbook of Intercultural Training* (2e éd.). Thousand Oaks: Sage, 124-148.
- Zhou, M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review* 31, 975-1007.
- Zolberg, A.R. (1989). The Next Waves: Migration Theory for a Changing World. *International Migration Review* 23(3), 403-430.

Amra Curovac Ridjanovic est chargée d'enseignement et candidate au doctorat du département d'information et de communication de l'Université Laval.

L'apport des sources orales à l'étude d'une situation particulière de communication interculturelle : l'interprétariat

Karine Morissette, Ph.D.

Université Laval

Résumé

L'accompagnement en interprétariat peut s'avérer nécessaire pour que les immigrants allophones puissent interagir avec les membres de la société québécoise. Dans cette situation d'interprétariat, le rôle de l'interprète consiste non seulement à effectuer de la traduction entre deux langues mais également à établir des liens entre des individus de cultures différentes. De ce fait, l'interprète peut être considéré comme un acteur social favorisant l'adaptation mutuelle entre les immigrants allophones et les membres de la société québécoise en effectuant des médiations entre eux. Pour étudier la dynamique interculturelle établie entre les trois acteurs sociaux concernés par la situation d'interprétariat, j'eus recours à deux types de sources orales, soit des récits de vie recueillis auprès d'interprètes et de personnes immigrantes ayant déjà eu recours à leurs services, et des entretiens semi-dirigés effectués auprès d'intervenants. L'objet de cet article consiste donc à illustrer comment les sources orales constituent une méthodologie appropriée à l'étude de notre objet de recherche.

Mots clés

INTERPRÉTARIAT, SOURCE ORALE, RÉCIT DE VIE

Problématique

Dès l'établissement des immigrants allophones dans la société québécoise, l'accompagnement en interprétariat peut s'avérer nécessaire lorsque ces derniers doivent communiquer avec les membres de cette société d'accueil. En effet, bien que des cours de francisation soient offerts à ces nouveaux arrivants, ceux-ci peuvent recourir aux services d'un interprète officiel ou bénévole lorsqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue française. Dans les situations d'interprétariat ainsi engendrées, il est possible que le rôle de l'interprète dépasse celui de traducteur entre deux langues lorsqu'il permet l'établissement

de liens entre des individus de cultures différentes. Dans ce cas, l'interprète peut favoriser la compréhension réciproque et l'adaptation mutuelle entre les personnes immigrantes allophones et les membres de la société québécoise en effectuant des médiations entre eux.

Dans cet article, je propose de présenter en quoi les sources orales constituent une voie à privilégier pour l'étude de l'interprétariat et de la dynamique interculturelle établie entre les trois acteurs sociaux concernés par cette situation, soit l'interprète, l'immigrant allophone et l'intervenant. En ayant recours à une méthodologie qualitative composée essentiellement de deux types de sources orales, soit des récits de vie recueillis auprès d'interprètes et de personnes immigrantes ayant déjà eu recours à leurs services, et des entretiens semi-dirigés effectués auprès d'intervenants, ma recherche permettra de découvrir les représentations que ces personnes ont de leur expérience vécue, que ce soit au plan de la migration ou de la relation particulière engendrée par l'accompagnement en interprétariat.

Mais avant de discuter de l'apport des sources orales à ma recherche, il est nécessaire d'en présenter les objectifs. Par la suite, il sera intéressant de dresser un bref portrait historique de l'utilisation de l'approche biographique en ethnologie, ce qui permettra ensuite de faire ressortir les spécificités de cette approche. Une fois cette présentation générale réalisée, l'apport concret des récits de vie réalisés auprès des interprètes et des immigrants allophones ainsi que celui des entretiens semi-dirigés effectués auprès des intervenants sera mis à l'avant plan, ce qui me permettra ensuite de présenter concrètement le travail de terrain réalisé dans le cadre de mon étude.

Objectifs de la recherche

Ma recherche de doctorat poursuit trois objectifs principaux. Le premier objectif consiste à découvrir comment l'expérience vécue par les interprètes les a conduits à jouer ce rôle. En tenant compte du fait que les interprètes vécurent eux-mêmes une expérience migratoire, je cherche à étudier en quoi cette expérience les «encouragea» à devenir interprètes : est-ce que cette fonction d'interprète constitue une suite logique à l'expérience vécue dans le pays d'origine ou fit-elle plutôt appel à un transfert de compétences développées au cours de cette expérience migratoire ? Pour étudier cette question, une attention particulière est portée à la reconnaissance de ces compétences ainsi qu'au type de migration vécue par les interprètes. Il est aussi pertinent, en lien avec ces questions, d'étudier l'influence de cette expérience migratoire des interprètes sur l'accompagnement qu'ils réalisent auprès des personnes immigrantes allophones

ainsi que sur leur identité qui pourra avoir connu certains changements au cours de cette expérience migratoire, l'identité constituant un processus dynamique qui se transforme au fil des expériences vécues.

En ce qui concerne le deuxième objectif de ma recherche, il consiste à cerner le ou les rôles des interprètes et ce, en s'attardant plus particulièrement à leur rôle possible de médiateur interculturel. Pour ce faire, plusieurs aspects sont pris en compte, que ce soit par rapport au statut de l'interprète, à sa formation, au contexte à l'intérieur duquel se réalise l'interprétariat et à l'influence que l'interprète peut avoir sur l'adaptation mutuelle entre les personnes immigrantes allophones et les membres de la société d'accueil.

Enfin, ma recherche vise à étudier la dynamique des relations établies entre les trois acteurs concernés par l'interprétariat, soit l'intervenant, l'immigrant allophone et l'interprète. Pour y parvenir, une attention particulière est portée aux représentations que ces personnes ont d'elles-mêmes et de l'Autre ainsi qu'aux sentiments de menace identitaire qu'elles peuvent ressentir lors de leur rencontre et qui influencent la dynamique interculturelle établie entre elles.

L'approche biographique en ethnologie

À l'instar d'autres études portant sur les interprètes et/ou les médiateurs interculturels (Gyselinx, 1994; Delcroix et al., 1996; Gajo et al., 2001; Morissette, 2003), ce sont les sources orales qui constituent la principale source utilisée pour cette recherche. Selon Christian Bromberger (1980 : 14), l'enquête orale demeure l'outil privilégié des ethnologues car elle permet de « cerner, au-delà des faits, les représentations que les individus se font de la réalité ». Bien que l'enquête orale ait toujours occupé une place prépondérante dans la discipline de l'ethnologie au cours de son évolution, on ne peut en dire autant de l'approche biographique qui en fait partie.

Dès 1908, l'approche biographique fut introduite et utilisée en sociologie par les pères fondateurs de l'École de Chicago, William L. Thomas et Florian Znaniecki, pour étudier les immigrants polonais établis aux États-Unis. Par contre, les premiers ethnologues nord-américains qui eurent recours à l'approche biographique le firent davantage dans la perspective d'une ethnologie de sauvetage au cours du 19^{ième} et au début de 20^{ième} siècle. À cette époque, l'essor urbain faisant peur aux gens, les ethnologues se tournèrent vers ce type d'approche pour conserver le passé qui fuit et qui est, à ce moment, idéalisé par la mémoire nostalgique. En 1925, la question de la représentativité de l'individu par rapport au groupe est posée : on remet alors en cause la place privilégiée accordée jusque là aux personnes âgées en tant qu'informateurs. À cette époque,

l'aspect important de la contextualisation n'est toujours pas abordé par les ethnologues.

Ce n'est que dans les années 1940 que des ouvrages traitant des différentes questions méthodologiques, dont celle de l'importance de la contextualisation, sont publiés. Cependant, les questions de la subjectivité et du cadre scientifique de la vérification des faits firent en sorte que les ethnologues n'eurent pas davantage recours à ce type d'approche durant cette période. Celle-ci étant le plus souvent perçue comme non objective et donc non scientifique, elle fut délaissée par les ethnologues de cette époque.

Mais avec la parution des ouvrages de Mintz et de Lewis dans les années 1960, on put comprendre et voir toute l'importance de la production des récits de vie et à partir de ce moment, les ethnologues eurent davantage recours à l'utilisation de l'approche biographique. Avec son livre *Les enfants de Sanchez* (1963), Lewis eut une influence considérable sur l'utilisation de cette approche en ethnologie alors que son introduction lève le voile sur des questions méthodologiques importantes qui influencent la production des récits de vie, comme la relation chercheur – interlocuteur. En abordant divers aspects méthodologiques tels le contexte de réalisation des récits, leur retranscription ainsi que la relation chercheur – interlocuteur, Lewis et Mintz marquèrent une page importante dans l'histoire de l'utilisation du récit de vie en ethnologie.

Maurizio Catani est un autre auteur qui traite de l'approche biographique de façon intéressante avec son livre *Tante Suzanne* (1982) où il aborde la question des histoires de vie sociale, en particulier de celle de Tante Suzanne. Selon Catani, l'histoire de vie sociale comporte trois caractéristiques essentielles soit l'expérience capitale, l'individuation et le devenir. L'expérience capitale, qui constitue un moment de rupture, est ce qui permet aux interlocuteurs de réaliser une comparaison dans leur récit de vie entre l'avant et l'après rupture. L'individuation est alors possible suite à cette comparaison qui permet à l'interlocuteur de prendre conscience de lui-même et de se différencier du groupe. En ce qui a trait au devenir qui est lié à l'individuation, il est essentiel de le considérer car ce que l'on veut être est plus déterminant que ce que l'on croit être. L'histoire de vie sociale de Catani se définit donc comme le récit d'une vie racontée avec une conscience de la rupture et de la distance entre nous et les autres. De plus, ce livre peut être considéré comme un excellent exemple du type de relation qui est à privilégier lors de l'utilisation de l'approche biographique, alors que Catani considère Tante Suzanne comme étant la co-auteure de l'histoire de vie sociale racontée. La relation entre ce chercheur et cette

interlocutrice en est une de collaboration et de réciprocité où le chercheur valide à chaque rencontre ses interprétations auprès de sa collaboratrice qui peut y réagir.

Particularités de l'approche biographique

Comme nous pouvons le constater, une attention particulière doit être portée à la relation chercheur-interlocuteur lors de l'utilisation de l'approche biographique, car l'interaction entre ces deux acteurs constitue le lieu même de la production des récits de vie. (Guilbert, 2000 : 113) À ce sujet, soulignons que le chercheur et l'interlocuteur sont davantage à considérer comme co-producteur du récit de vie car ils s'influencent mutuellement par transfert et contre-transfert. En effet, comme le soutiennent Perret-Clermont et Rovero (1987 : 123-124) : « les deux partenaires de l'entretien se trouvent pris dans des phénomènes d'interprétation réciproque : en effet lorsque l'un fait part d'événements de sa vie et que l'autre, ne serait-ce que pour faire comprendre qu'il les a entendu et compris, les reformule à son adresse, il ne peut éviter d'interpréter et d'engager ainsi l'autre dans sa propre démarche ». L'interprétation qu'a le chercheur quant aux propos tenus par l'interlocuteur influencera donc l'élaboration de son récit, ne serait-ce qu'à travers les relances qu'il apportera et qui seront formulées à partir de ces mêmes interprétations. La relation entre le chercheur et l'interlocuteur constitue donc un aspect pertinent à considérer lors de l'utilisation de l'approche biographique.

Par ailleurs, la distance temporelle qui sépare l'individu des événements racontés permet aux interlocuteurs de comprendre et de se comprendre à travers leur récit de vie. Cette distance leur permet donc de donner un sens aux événements qu'ils racontent. La réflexivité portée sur son propre récit amène aussi l'interlocuteur à construire son identité à travers la construction de son récit. Cette réflexivité consiste à reconstruire les événements passés en les racontant et en effectuant une auto-évaluation qui permet à l'interlocuteur de préparer le futur.

Alors que nombre de chercheurs privilégient une approche objective des réalités étudiées, il ne fait aucun doute que l'ethnologue qui a recours à l'approche biographique ne peut prétendre poser un regard totalement extérieur sur son objet d'étude. Les illusions d'objectivité et de proximité doivent être l'objet d'une attention particulière de la part du chercheur. L'illusion de l'objectivité se rapporte à celle de la distance critique. En se disant « en dehors » de son objet d'étude, le chercheur se croit plus objectif étant donné qu'il ne fait pas partie du groupe étudié. Quant à l'illusion de la proximité, elle se produit

lorsque le chercheur se dit proche de son objet d'étude et donc privilégié puisqu'il le connaît déjà. Pour éviter ces deux illusions, le chercheur doit développer un regard du «dehors» et un regard du «dedans» et ce, en reconnaissant les différences et les similitudes en lui, entre autres en étant conscient de ses propres filtres culturels.

Contributions des sources orales à ma recherche

Afin de pouvoir atteindre les trois objectifs fixés par ma recherche, je réalisai des récits de vie auprès d'interprètes et d'immigrants ayant eu recours à leurs services, ainsi que des entretiens semi-dirigés auprès d'intervenants ayant déjà collaboré avec des interprètes dans leur pratique d'intervention. Ces derniers se sont avérés nécessaires afin de connaître le point de vue de ces interlocuteurs sur leur propre expérience en situation d'interprétariat. Cependant, pour cette recherche, l'approche biographique constitue la principale source orale utilisée.

Compte tenu du fait que l'un des thèmes principaux de ma recherche concerne l'étude de la trajectoire migratoire des immigrants en général et celle des interprètes en particulier, le récit de vie constitua pour ces personnes un moyen privilégié leur permettant de revivre leur expérience migratoire. La distance temporelle qui sépare les événements vécus du récit raconté permit alors à ces interlocuteurs de créer et de construire du sens quant aux événements passés. De plus, cette distance temporelle leur permit d'apaiser leurs souffrances lorsqu'ils revécurent les événements racontés. Toutefois, il est pertinent de mentionner qu'en se remémorant les expériences vécues, les interprètes et les immigrants purent ressentir différentes émotions en lien avec elles. Il fut donc essentiel de tenir compte de ces émotions ressenties par les interlocuteurs lors de l'analyse des récits recueillis.

En construisant leur récit, les personnes rencontrées construisent aussi leur identité. Cet aspect constituant un point important dans mon étude, il est essentiel d'y accorder une attention particulière. A ce propos, il est pertinent de mentionner que « *(t)he biographical stories of migrants are a means of expressing an identity brought into question and they reflect shifting self-images, life plans, and forms of identity. The experience of migration begs the question : « Who am I really ? »* ». (Becker, 1997 : 127) Ainsi, lors de l'analyse, il fut essentiel de s'attarder à la façon dont les interlocuteurs se présentèrent tout au long de leur récit et je dus également tenir compte des différents éléments qui purent influencer cette construction identitaire.

Par ailleurs, dans les récits recueillis auprès des interprètes et des immigrants, il fut essentiel de porter une attention particulière à l'expérience

capitale qu'ils vécurent et qui leur permit de faire la comparaison entre un avant et un après. Pour les interprètes et les immigrants allophones, l'expérience capitale fut bien souvent constituée de la migration qu'ils vécurent. À ce sujet, Christine Deprez (2002 : 43) mentionne que dans les récits de migration, « (l) les événements marquants se constituent autour du noyau central que sera le départ d'un lieu originaire et l'arrivée dans un pays étranger, dans un nouveau pays. (...) Le noyau central, bien entendu c'est l'événement migratoire, celui qui fait «tout basculer», par rapport auquel on distinguera un *avant* et un *après* ». Et ce tournant majeur est aussi accompagné dans les récits de nœuds et de dénouements qui sont « un ensemble de facteurs qui interviennent dans les moments de rupture ou d'impasse qu'un individu rencontre dans son existence. Ces différents éléments s'agencent dans des configurations complexes qui sont, à certains moments, facteurs de fermeture, de blocage, d'inhibition, et, à d'autres moments, d'ouverture et de changement ». (De Gaulejac, 1995 : 182) Au moment de l'analyse, il fut donc intéressant de porter une attention particulière à ce tournant majeur ainsi qu'aux autres tournants racontés par les personnes rencontrées.

Puisqu'il permettait de connaître les représentations que les interlocuteurs ont quant à leurs expériences vécues, le récit de vie fut considéré comme une source appropriée pour mon étude. Les récits de vie réalisés auprès des interprètes permettent de découvrir comment ces acteurs sociaux voient leurs rôles ainsi que l'impact possible qu'ils peuvent avoir sur l'adaptation mutuelle entre les membres de la société québécoise et les personnes immigrantes allophones. Ces mêmes récits de vie font également connaître l'influence que les interprètes peuvent avoir sur la réalisation des processus d'intégration et d'adaptation des immigrants allophones à la société d'accueil qu'est le Québec.

C'est d'ailleurs pour étudier plus particulièrement ce dernier aspect que j'effectuai également des entretiens biographiques auprès de personnes immigrantes qui, étant allophones à leur arrivée à Québec, eurent recours au service d'un interprète. Dans les récits de ces personnes comme dans ceux des interprètes, je dus tenir compte de l'influence de l'expérience migratoire sur la production même de ces récits, car comme le présente Deidre Meintel (1998), le type de migration vécu a une influence sur le récit raconté. Je dus aussi tenir compte de tout ce qui entoure l'entretien, tels que la relation que j'entretins avec les interlocuteurs, le contexte de réalisation des entretiens ou encore ce qui est «dicible» dans une relation verbale avec un chercheur étranger au milieu.

La réalisation des récits de vie recueillis auprès des interprètes et des personnes immigrantes se fit sous la forme d'entretiens non-directifs. Puisque les interlocuteurs structurèrent eux-mêmes leurs récits, ceux-ci diffèrent d'une personne à l'autre selon qu'ils sont structurés selon un ordre chronologique ou un ordre thématique. Les guides d'entretien élaborés au départ ne servirent donc pas à structurer les récits mais plutôt à favoriser mon écoute active tout au long de l'entretien. Et lorsque certains interlocuteurs eurent plus de réticence à partager leur expérience, les entretiens qui se voulaient à l'origine non-directifs se transformèrent en entretiens semi-dirigés. Le guide d'entretien fut alors d'une grande utilité puisqu'ils contenaient les thèmes de discussion à aborder et qu'il me permit de formuler différentes questions qui suscitèrent la discussion.

Et pour obtenir les données me permettant d'atteindre le troisième objectif de ma recherche, je fis également dans le cadre de mon étude des entretiens semi-dirigés auprès d'intervenants qui, à travers leurs différentes expériences de travail, eurent à collaborer avec des interprètes. Contrairement aux entretiens effectués auprès des interprètes et des immigrants allophones qui furent non dirigés, les entretiens que je réalisai avec ces intervenants prirent la forme d'entretiens semi-dirigés. Dans ces entretiens, des questions précises furent posées aux intervenants tout en leur laissant une certaine autonomie. Ces entretiens portèrent sur différents aspects de leur travail avec un interprète, que ce soit les raisons qui amènent ces intervenants à travailler avec les interprètes, ce qu'ils attendent d'eux, les contextes à l'intérieur desquels cette collaboration a lieu, la façon dont elle se déroule ainsi que leur appréciation générale d'une telle collaboration. Ces entretiens me permirent donc de connaître les représentations que les intervenants entretiennent à l'égard des situations d'interprétariat vécues ainsi que leur perception de la dynamique relationnelle établie entre eux, l'immigrant allophone et l'interprète dans ce type particulier d'intervention.

Présentation de mon travail de terrain

Les contributions des sources orales à ma recherche étant exposées, il est pertinent de présenter concrètement le travail de terrain réalisé dans le cadre de ma recherche de doctorat. Mais avant de débiter cette présentation, il est essentiel de souligner qu'avant de débiter les entretiens auprès des trois catégories d'interlocuteurs concernés par ma recherche, les personnes rencontrées furent mises au courant de la recherche, de ses objectifs et de ce qui serait fait avec les résultats obtenus. Cet aspect est très important puisqu'il fait référence à l'acceptation interne, qui « renvoie au fait que le chercheur, sa

recherche et ses résultats sont acceptés par les acteurs, le groupe... ceux à qui il a affaire dans sa recherche et ceux sur qui portent sa recherche » (Mucchielli, 1991 : 112), ce qui constitue un critère de validation des méthodes qualitatives. De plus, la signature d'un formulaire de consentement établit dès le départ le statut égalitaire de la chercheuse et de l'interlocuteur et lança même parfois automatiquement l'entretien. Les interlocuteurs furent également assurés de l'anonymat puisque des pseudonymes sont utilisés pour chacun d'entre eux.

En ce qui concerne les interprètes, neuf d'entre eux collaborèrent à ma recherche. Je pris contact avec ces interprètes par différents moyens, que ce soit par l'entremise d'un questionnaire distribué aux interprètes de la Banque Régionale d'Interprètes Linguistiques et Culturels de la région de Québec, par la responsable des interprètes au ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles et encore par ma participation à un atelier de formation mutuelle portant sur l'interprétariat qui avait été organisé par Lucille Guilbert dans la cadre d'un cours dispensé à l'Université Laval. Les interprètes qui collaborèrent à ma recherche agissent dans la région de Québec à titre officiel ou de façon bénévole et sont originaires de différentes régions du monde. Ces personnes sont venues s'établir au Québec pour différentes raisons et à différentes époques. Cette situation influença évidemment leur vécu, non seulement par rapport à leur expérience de travail en tant qu'interprète mais aussi par rapport à leur propre expérience de migration.

Tous les interprètes qui participèrent à ma recherche furent rencontrés une première fois alors que je réalisai avec eux un premier entretien biographique. Par la suite, j'effectuai un second entretien avec trois des neuf interprètes déjà rencontrés et ce, dans le but de valider les informations recueillies lors du premier entretien, c'est-à-dire pour permettre à l'interlocuteur de revenir sur ses propos pour compléter des informations manquantes ou encore en corriger d'autres. À ce propos, il est pertinent de souligner qu'il est possible que des interlocuteurs n'aient pas abordé certains événements lors d'une première rencontre, soit parce qu'ils les «oublièrent» ou plutôt qu'ils préférèrent ne pas en parler à un «étranger». Dans ce cas, il fut possible que ces interlocuteurs veuillent les raconter au cours d'un second entretien. En effet, comme je l'ai présenté, l'élaboration d'un récit de vie s'effectue dans le cadre d'une relation interpersonnelle entre le chercheur et l'interlocuteur. Par conséquent, une fois la relation de confiance établie, il est possible que l'interlocuteur aborde certains thèmes qu'il avait préféré laisser de côté lors

d'une première rencontre. C'est donc pour cette raison qu'il fut pertinent de réaliser un second entretien avec certains des interprètes rencontrés.

Chacun des entretiens effectués auprès des interprètes fut enregistré et fut par la suite retranscrit. Une copie de la retranscription de ces entretiens fut d'ailleurs transmise aux interprètes rencontrés. Les entretiens durèrent entre 1h15m et 3h15m. Pour les interprètes que je rencontrai lors d'un second entretien, il est pertinent de souligner qu'au tout début de la réalisation de ce second entretien, je repris avec eux les thèmes abordés lors de notre première rencontre tout en leur demandant d'approfondir ou de clarifier certains aspects.

Pour ma recherche, je rencontrai également des personnes immigrantes qui, étant allophones à leur arrivée à Québec, eurent recours aux services d'un interprète. Je pris contact avec ces personnes par l'entremise des cours de francisation qui leur sont offerts à l'Université Laval. Avec l'accord de la responsable de la francisation à l'Université Laval, je suis allée dans les classes de 3^e niveau de francisation afin de présenter mon projet de recherche et de prendre contact avec des collaborateurs potentiels. À la fin de ma présentation, je remis à chaque étudiant un billet où il pouvait inscrire ses coordonnées s'il était intéressé à collaborer à ma recherche. Pour ne pas qu'ils sentent une pression de ma part, ils devaient remettre ces billets à leur chargée d'intégration lorsque j'avais quitté la salle.

Parmi tous les billets reçus, je pris contact avec huit immigrants ayant répondu à mon appel. Je réalisai avec ces huit personnes un entretien biographique individuel portant sur leur expérience de migration et d'accompagnement avec un interprète. Avec l'accord de la responsable de la francisation, je réalisai les entretiens à l'intérieur des heures réservées aux activités d'intégration dans le programme de francisation. De cette façon, l'entretien devenait une opportunité pour les étudiants de pratiquer leur français oral et favorisait leur participation à ma recherche puisqu'ils n'avaient pas à me rencontrer dans leur temps libre le soir ou la fin de semaine. Des huit entretiens réalisés, six furent utilisés pour ma recherche. L'un des entretiens ne put m'être utile puisque l'immigrante rencontrée avait une certaine connaissance du français à son arrivée au Québec et n'eut donc pas recours aux services d'un interprète. Quant à l'autre entretien, je réalisai rapidement que la personne immigrante avait accepté de me rencontrer dans le but que je l'aide à se trouver un travail et non pas parce qu'elle voulait partager son expérience avec moi. Bien que ce comportement soit tout à fait compréhensible, je ne pus m'empêcher d'être déçue par cette situation.

Quant aux six autres entretiens qui sont utilisés pour ma recherche, il est pertinent de souligner qu'aucune des personnes immigrantes rencontrées ne fut accompagnée par un interprète officiel depuis son arrivée à Québec. Tous ces immigrants furent plutôt accompagnés par leur conjoint ou des membres de leur communauté d'origine qui possédaient une certaine maîtrise de la langue française. De plus, il est pertinent de mentionner que les immigrants allophones qui suivent leur parcours en francisation à l'Université Laval sont des personnes qui possèdent un niveau élevé de scolarité acquis dans leur pays d'origine (niveau universitaire). Cela fut donc pris en compte lors de l'analyse des entretiens réalisés puisque cette situation put avoir une certaine influence sur leur vécu dans la société québécoise. Par ailleurs, comme ce fut le cas pour les interprètes, les immigrants que je rencontrai pour ma recherche proviennent de pays différents. De ce fait, je pus étudier l'influence possible de la culture d'origine sur l'accompagnement en interprétariat.

En ce qui a trait aux intervenants, ceux que je rencontrai pour ma recherche sont issus de différents milieux tels les CLSC, le MICC, les institutions. Au début de mon étude, je prévoyais rencontrer 4 ou 5 intervenants répondant à ce critère. Cependant, après avoir réalisé des entretiens avec quelques-uns d'entre eux, je me suis rendue compte qu'il serait préférable d'en rencontrer davantage compte tenu de la diversité de leur milieu de pratique. C'est ainsi que j'effectuai des entretiens auprès de 16 intervenants qui sont soit agent d'accueil au MICC, nutritionnistes, travailleurs sociaux, psychologues ou éducateurs dans des CLSC de la région de Québec ou encore éducateur ou intervenant social au Centre Jeunesse de Québec. Les entretiens semi-dirigés réalisés avec les intervenants durèrent entre 45 et 85 minutes.

L'observation directe

Bien que les sources orales soient celles qui furent privilégiées dans le cadre de ma recherche compte tenu de tout ce qu'elles pouvaient y apporter, il est pertinent de souligner que je complétais les informations obtenues par leur entremise avec des activités d'observation directe réalisées dans deux contextes différents, soit lors d'une séance d'informations portant sur les impôts et lors de la journée d'accueil des nouveaux étudiants en francisation à l'Université Laval. Ces expériences d'observation me permirent de connaître différents contextes dans lesquels évoluent les interprètes en plus d'observer et d'étudier comment se déroule un accompagnement en interprétariat et les interactions qui s'y produisent et ce, même si l'accompagnement n'était pas fait sur une base individuelle. Ainsi, les données recueillies lors de l'observation directe

constituèrent des exemples concrets de situations d'interprétariat et vinrent compléter les données obtenues suite aux entretiens réalisés auprès des interprètes, des personnes immigrantes ayant déjà eu recours à leur service et des intervenants. Ainsi, en procédant par triangulation des techniques, je pus avoir une compréhension globale de la situation particulière d'interprétariat.

Conclusion

Pour répondre aux trois objectifs principaux de ma recherche, je me base principalement sur deux types de sources orales : des récits de vie recueillis auprès d'interprètes et des personnes immigrantes ayant déjà eu recours à leurs services et des entretiens semi-dirigés effectués auprès d'intervenants. Les récits de vie constituent une approche intéressante pour mon étude car ils permettent de connaître les représentations que les personnes rencontrées ont de leur expérience migratoire, ainsi que l'influence de cette expérience sur la réalisation de leurs processus d'intégration et d'adaptation à la société québécoise et sur leur identité. Les récits de vie recueillis auprès des interprètes permettent aussi de découvrir l'influence de cette expérience migratoire sur la fonction qu'ils exercent aujourd'hui. Enfin, les récits de vie constituent une façon pertinente d'étudier la façon dont les interprètes se représentent leurs rôles ainsi que l'influence qu'ils peuvent avoir sur l'intégration et l'adaptation des immigrants allophones qu'ils accompagnent. Quant aux entretiens semi-dirigés effectués auprès des intervenants, ils sont l'occasion de découvrir différents aspects de leur travail avec des interprètes et surtout leur propre vision de cette expérience. Ainsi, c'est par une méthodologie qualitative que j'apporterai un éclairage nouveau sur un aspect des relations interculturelles encore trop peu étudié au Québec, soit l'accompagnement en interprétariat.

Références

- Becker, F. (1997). Biography and Recognition. How a Jewish Immigrant to Germany is Accepted. *Cahiers de littérature orale*, 41, 127-147.
- Bromberger, C. (1980). L'enquête orale en ethnologie. *Collecte des témoignages oraux*. Stage interacadémique de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire, Marseille, C.N.D.P., 13-18.
- Catani, M., & Mazé, S. (1982). *Tante Suzanne ou l'histoire de vie sociale et du devenir d'une femme qui fut d'abord modiste dans la Mayenne à l'époque de la Première Guerre mondiale et ensuite l'épouse d'un horloger à Paris, mère de deux enfants et propriétaire d'un jardin en grande banlieue, sans jamais renier ses origines*. Paris : Librairie des Méridiens.

- De Gaulejac, V. (1995). Du tournant au dénouement. Dans P. Lejeune, & C. Leroy (Éds), *Le tournant d'une vie* (pp. 181-188). Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Textes Modernes : Université de Paris X.
- Delcroix, C., Beski, C., Radja Mathieu, Z., & Bertoux, S. (1996). *Médiations dans les quartiers fragilisés : le lien*. Paris : La documentation française.
- Deprez, C. (2002). La langue comme «épreuve» dans les récits de migration. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 39-52.
- Gajo, L., Molina, M. E., Graber, M., & D'Onofrio, A. (2001). Communication entre soignants et patients migrants : quels moyens pour quels services? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 74, 153-174.
- Guilbert, L. (2000). Intervention avec les réfugiés. Récit ethnologique et recherche. Trajectoires migratoires des Albanais du Kosovo. *Collectif Interculturel*, V(1), 105-130.
- Gyselinx, M. (1994). *Médiatrices... Intégratrices? Difficiles paradoxes*. Mémoire de maîtrise en administration économique et sociale, Université de Paris VIII.
- Lewis, O. (1963). *Les enfants de Sanchez : autobiographie d'une famille mexicaine*. Paris, Gallimard.
- Meintel, D. (1998). Récits d'exil et mémoire sociale de réfugiés. Dans F. Laplantine et al. (Éds), *Récit et connaissance*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Morissette, K. (2003). *La fonction relais dans le couple mixte*. Mémoire de maîtrise (histoire) : Université Laval.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France. (Collection Que sais-je no 2591)
- Perret-Clermont, A.-N., & Rovero, P. (1987). Processus psychologiques et histoires de vie. Dans Pierre Centlivres (Éd.), *Histoire de vie, approche pluridisciplinaire*, Paris : Éditions de l'Institut d'Ethnologie, Recherches et travaux 7, 113-129.

Karine Morissette est doctorante dans le programme d'ethnologie des francophones en Amérique du Nord de l'Université Laval.

Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique

Catherine Meyor, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

Si les questions d'utilité, d'efficacité, de fiabilité, de validité, en somme de scientificité de l'approche phénoménologique méritent à juste titre d'être posées, elles ne peuvent trouver réponse qu'à partir de l'exposé du sens de cette approche. Je me référerai pour cela d'une part aux grands principes philosophiques proposés par Edmund Husserl et Michel Henry et d'autre part aux travaux de psychologie de Gaston Bachelard et d'Amedeo Giorgi. C'est en reprenant les thèmes classiques de phénomène, d'expérience subjective, de constitution du sens par le sujet, de fondement de la subjectivité, en abordant aussi le type particulier de méthode proposée par la phénoménologie et enfin en examinant la reprise des thèmes cités dans la discipline particulière de la psychologie que l'on apportera des éléments de réponse à la grande question de sa valeur scientifique. Bien qu'émergeant de la philosophie, celle-ci devrait, *a priori* à tout le moins et en levant quelques équivoques, pouvoir être étendue à toute discipline pratiquant la phénoménologie.

Introduction

J'aimerais d'abord remercier les membres de l'Institut de recherche et de formation interculturelles de Québec (IRFIQ) ainsi que de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) de m'avoir invitée à parler de la phénoménologie et de son approche, car il s'agit d'un sujet passionnant. En fait, la phénoménologie ouvre un horizon de connaissance extrêmement fécond, car porteur, d'emblée et à son ouverture même, de tout le potentiel de l'expérience humaine. Avec l'impulsion que lui a donnée Edmund Husserl en philosophie et des travaux avérés (je pense notamment à Maurice Merleau-Ponty, Michel Henry, Emmanuel Levinas, Paul Ricœur), elle en est aujourd'hui à un stade de mise à l'épreuve dans les disciplines humaines et sociales, une mise à l'épreuve qui exige de temps à autre qu'un point soit fait sur sa valeur scientifique. C'est ce point que je tenterai de faire avec ma présentation, tout au moins partiellement

puisqu'il est impossible d'en faire le tour en si peu de temps. Je procéderai en quatre étapes:

- en présentant d'abord le sens et la visée de la phénoménologie philosophique suivant Husserl et Henry;
- en exposant ensuite dans ses grandes lignes l'approche phénoménologique scientifique proposée par Amedeo Giorgi;
- en développant des lieux potentiellement équivoques de cette même approche scientifique;
- et en concluant sur certaines conditions favorisant la valeur de cette dernière.

Sens et visée de la phénoménologie husserlienne

On reconnaît Edmund Husserl (1859-1938) comme le père de la phénoménologie, cette dernière étant ici formulée comme une « science des phénomènes ». Il s'agit au départ d'une pensée philosophique qui est motivée par la question du fondement des sciences en repensant ce qui est à leur origine.

La saisie du sujet

La phénoménologie est une épistémologie dans la mesure où Husserl répond à ce premier dessein en posant le sujet ou la subjectivité au fondement de toute science, mais en définissant ce sujet au moyen du concept d'intentionnalité, d'où la devise héritée de Husserl et qui caractérise son œuvre : « toute conscience est conscience de quelque chose ».

Dans un dépassement de l'opposition problématique entre les positions classiques du réalisme et de l'idéalisme, l'intentionnalité rend compte du lien structurel qui noue le sujet au monde : sujet et monde ne sont plus deux entités différentes qui existent sur des registres isolés l'un de l'autre et dont la mise en relation pose problème, ils existent et sont liés sur la base commune de la visée intentionnelle et de la signification. Car le monde prend forme, réalité et consistance en termes de sens ou de significations, le sujet étant ici celui qui forge ces sens ou ces significations. En ce sens, le sujet se définit essentiellement par sa conscience et celle-ci par l'intentionnalité. L'intentionnalité désigne donc le lien structurel qui unit le sujet à l'objet — et vice versa — et est saisie dans le premier mouvement de la réduction, c'est-à-dire le retournement sur soi qui anime la méthode phénoménologique, celui du retour au sujet intentionnel, qui permet de rendre compte de son activité de conscience dans son expérience du monde.

Mais Husserl est aussi animé par la question du fondement premier qui habite la réflexion philosophique classique et il veut remonter jusqu'au sujet premier, jusqu'à l'acte subjectif premier qui ouvre le sujet au monde. Ce

deuxième mouvement de retour au sujet opéré par la réduction aboutit au sujet transcendantal qui fonde et soutient toute activité subjective intentionnelle, et alors aussi empirique.

La réduction et les modes intentionnels

La particularité de la méthode husserlienne, ce qui deviendra le principe de toute méthode phénoménologique, est ainsi de se déployer dans la réduction, c'est-à-dire d'opérer un retour systématique vers la subjectivité pour décrire son mouvement ainsi que les modes intentionnels par lesquels elle est nouée au monde. La méthode phénoménologique est une méthode descriptive, motivée par la célèbre injonction du « retour aux choses mêmes ». Qu'est-ce à dire ? Sur la base du principe acquis de l'intentionnalité, Husserl identifie l'attitude humaine « naturelle », soit celle de considérer le monde comme un en-soi (position réaliste). Il convient, en partant de ce monde qui se donne cependant à titre de « phénomène » (ce qui apparaît à la conscience) d'opérer une conversion du regard en partant du phénomène vers le sujet, conversion qui permettra de mettre en lumière les actes de conscience par lesquels nous constituons le monde en termes de sens. Il s'agit là du premier mouvement de la réduction qui permet de dévoiler l'activité humaine de la conscience. Cette dernière sera décrétée « conscience constituante » puisque c'est son activité qui forge le sens et donne réalité au monde. Husserl mettra ainsi en évidence la multiplicité des modes intentionnels qui gouvernent notre relation au monde : pensée, perception, imagination, volonté, affectivité, impression, rêve, etc. sont tous des modes différents par lesquels notre subjectivité opère. Bien que ces modes se fondent en une synthèse d'expérience, ils présentent chacun une structure différentielle qu'il s'agira alors de thématiser. Le travail de Merleau-Ponty sur la perception, celui de Michel Henry sur l'affectivité sont des exemples de thématisation de modes intentionnels désignés par Husserl. Mais le retour aux choses mêmes suppose aussi le second mouvement de réduction visant à élucider la qualité transcendantale de la subjectivité. Cette élucidation concerne le mode originaire de donation des phénomènes.

Le monde de la vie

En retournant au sujet, la réduction dévoilera le monde de la vie (*Lebenswelt*). Le sujet que Husserl nous propose est un sujet en quelque sorte « surpris » si je puis dire dans la couche première et originaire de son expérience du monde et se différencie d'emblée d'un sujet thématisé. Cela signifie que le sujet de la phénoménologie n'est pas le sujet que pense et formule la science, mais celui qui *vit* le monde, qui en fait l'expérience dans sa quotidienneté, ce qui inclut toute la texture, l'épaisseur et la densité que cette expérience comporte. Avant toute

formalisation scientifique, voire pour pouvoir accéder à toute formalisation scientifique, il y a cette subjectivité toujours déjà active, toujours déjà située dans le monde, toujours déjà en relation avec le monde : c'est le sens du monde de la vie. L'expression « jeté-au-monde » que l'on rencontre dans les écrits phénoménologiques rend compte de la qualité de cette présence, comme le terme même de « monde » rend compte, dans la différence qu'il présente d'avec celui de « milieu » ou d'« environnement », de sa qualité spécifique de monde humain, du fait qu'il est bien davantage qu'un milieu simplement physique. Dans le premier cas, l'être humain *habite* le monde, dans le second, il s'y situe dans un rapport objectif (confrontation, opposition, exploitation). En somme, avec ce sujet à qui Husserl consent une reconnaissance de droit, on touche toute la différence entre le sujet pensé et formalisé par la science et le sujet en acte, dans la réalité et la concrétude de son expérience. On peut aussi saisir toute l'amplitude de sens qui émerge de cette différence entre le sujet thématique par la science — science à qui l'on accorde d'ailleurs aujourd'hui le privilège de la vérité — et celui de l'expérience quotidienne. Entre les deux, c'est l'adéquation des significations respectives qui est posée.

Telle que proposée au départ par Husserl, la phénoménologie se comprend donc moyennant les concepts principaux de subjectivité, d'intentionnalité et de diversité des modes intentionnels, de phénomène, de constitution des significations par le sujet, de monde vécu, de recherche du fondement et de méthode descriptive.

L'apport de la phénoménologie henryenne

Cette phénoménologie des essences donnée en héritage par Husserl sera reprise par plusieurs philosophes qui s'inscriront dans son sillage ou en sortiront pour lui imprimer des orientations différentes — je pense en particulier à l'existentialisme. Mais dans le mouvement de la phénoménologie des essences, c'est à Michel Henry¹ que je m'arrêterai, car son œuvre entière a remis en question le concept husserlien central d'intentionnalité au profit du concept de non intentionnalité. Pour Henry, l'intentionnalité s'inscrit en droite ligne dans la tradition occidentale de la rationalité, porteuse de l'héritage grec de visibilité, de mise en lumière, ce dont rend compte la notion de phénomène, défini comme ce qui « se montre », « ce qui apparaît ». Que Husserl ait défini la conscience comme intentionnelle et que la démarche du phénoménologue s'érige en conséquence sur la considération du phénomène comme sur ce qui se donne à la conscience aboutit, selon Henry, à négliger tout ce qui s'y dérobe. En l'occurrence ce qui relève du pathos, de l'étreinte pathétique que l'affectivité nous donne à vivre, de la densité du désir, de la matière même de la souffrance

et de la jouissance — ces deux tonalités fondamentales de l'affectivité —, cela ne saurait se déployer dans l'horizon de visibilité qui supporte et rend possible le phénomène. Et c'est cela même, l'affectivité, qui constitue la dimension transcendante de la subjectivité. L'affectivité² est le pouvoir premier qui fonde tout autre pouvoir humain tel que sentir, percevoir, penser, etc. Ainsi, en même temps qu'il confirmera le but de la phénoménologie en termes de saisie de l'objet dans le comment de sa donation pour un sujet, Henry soulignera l'échec de la phénoménologie intentionnelle à rechercher le fondement de la subjectivité dans le flux mouvant des phénomènes. Son œuvre sera orientée vers le développement d'une phénoménologie non-intentionnelle.

Phénoménologie, psychologie et approche scientifique selon Amedeo Giorgi

Mais la phénoménologie a aussi trouvé un terrain d'intérêt et de pratique dans d'autres disciplines humaines telles la psychologie. Ici, je me référerai tout d'abord aux travaux d'Amedeo Giorgi, psychologue américain initiateur d'une approche phénoménologique qualifiée de « scientifique » et dont la méthode constitue souvent la porte d'entrée à la phénoménologie dans les sciences humaines et sociales au Québec voire en Amérique du Nord. Selon Giorgi³, la démarche phénoménologique utile à l'investigation psychologique des phénomènes se suffit du premier mouvement de la réduction, soit la réduction phénoménologique, car il n'est pas du ressort de cette discipline de pousser au niveau transcendantal. Investir l'objet étudié en opérant la réduction phénoménologique, c'est-à-dire en le traduisant en termes intentionnels — ce que suppose la définition de phénomène —, et l'analyser pour en extraire la structure générale voire essentielle — entendons par là la mise en lumière des caractères essentiels, ou encore son sens irréductible — représentent les objectifs de la méthode scientifique. Se fondant sur le postulat acquis de l'intentionnalité, les concepts que cette dernière retient primordialement sont donc les suivants :

- le phénomène
- la conscience constituante
- la structure essentielle du phénomène.

Dans les écrits proposés par Amedeo Giorgi, ces trois concepts condensent la visée première de l'approche phénoménologique scientifique. Que l'accent soit mis sur le sens du terme « phénomène » signifie bien qu'il s'agit de passer du plan empirique au plan intentionnel. Soit encore, de passer de l'objet ou du fait considéré à l'étude au sens qu'il peut avoir pour une conscience. Ce passage constitue un véritable défi, et l'on peut comprendre l'enjeu qu'il représente pour Giorgi, dans la mesure où l'attitude naturelle nous pousse à

adopter spontanément la position réaliste, dans la mesure aussi où la science empirique opère à partir de « faits »⁴. Le monde de l'intentionnalité ouvre un horizon différent de traitement des phénomènes, à partir d'une épistémologie tout à fait différente. L'importance du sens de la notion de phénomène met à son tour en évidence l'importance du terme de « subjectivité »; car il s'agit ici de situer ou de resituer le sujet comme pôle intentionnel de l'expérience, c'est-à-dire comme sujet constituant le sens. Giorgi en rend compte de façon très claire :

La phénoménologie est l'étude des structures de la conscience, ce qui inclut une corrélation entre les actes de la conscience et leur objet (compris dans son extension la plus générale possible) et les divers styles et modalités de présence manifestés par la conscience. Étudier ces structures sous leurs aspects concrets et matériels (socialement, culturellement ancrés) revient à faire de la phénoménologie scientifique; les étudier sous leurs aspects les plus fondamentaux et tenter d'atteindre leur sens ultime, universel, revient à faire de la phénoménologie philosophique.⁵

Par ailleurs, partant des trois concepts-clés énumérés plus tôt et opérant par la réduction, le but de la méthode scientifique sera ultimement de mettre en évidence la structure ou la signification essentielle d'un phénomène donné, c'est-à-dire les caractères inaliénables par lesquels un phénomène est nécessairement ce qu'il est. La procédure emprunte un certain nombre d'étapes qu'il n'importe pas ici de présenter dans leur détail, mais qui visent dans l'ensemble à regrouper les données en unités de significations et à en extirper les caractères invariables.

Pour résumer cette présentation rapide de l'approche scientifique, nous pouvons dire qu'avec la considération de l'objet à l'étude sous sa qualité de phénomène, de sens et de signification, avec la mise en lien nodal du phénomène à la conscience subjective qui le constitue, avec la pratique de la réduction visant à mettre en évidence les styles et les modalités de présence du phénomène à la conscience, enfin avec la mise en lumière possible de la structure essentielle d'un phénomène, on retrouve, tout au moins *a priori*, la méthode phénoménologique dans le respect de l'injonction husserlienne, suivant un palier de réduction qui intéresse cependant l'investigation psychologique.

Les lieux potentiellement équivoques de l'approche scientifique

Comme plusieurs autres chercheurs, j'ai été initiée à la phénoménologie par la méthode de Giorgi. La perplexité que cette approche « scientifique » a soulevée en moi et la longue interrogation qui en est née m'ont menée à m'interroger sur son sens et sa pertinence, en somme sur sa valeur globale. Cette dernière ne

présente, il me semble, rien d'évident à première vue. Il est cependant des lieux dans cette approche que mon travail en phénoménologie m'a permis d'identifier et qui me semblent constituer de véritables nœuds qui demandent d'être clarifiés, dans la mesure où il y règne une certaine équivoque. Ces lieux se trouvent être de façon toute particulière ceux de la subjectivité et de la méthode.

a) La question de la subjectivité en phénoménologie

La subjectivité est un concept bien établi aujourd'hui, que tout le monde reconnaît et même endosse, bien qu'il soit difficilement définissable. Sans m'attarder à cette question de définition, je voudrais montrer que le sens phénoménologique du terme prête à confusion, en l'occurrence que subjectivité et subjectivisme sont confondus. En phénoménologie, il convient de comprendre la subjectivité sous sa qualité d'intentionnalité voire de non intentionnalité, et délaisser résolument le subjectivisme. Que dire de ce dernier ?

La subjectivité comme subjectivisme — Nous portons tous l'héritage que le courant existentiel-humaniste nous a légué. En effet, la psychologie existentielle-humaniste, qui a proposé une nouvelle lecture de la conduite humaine en réponse aux déterminismes psychanalytique et behavioriste qui ne la satisfaisaient pas, a placé le sujet ou la subjectivité au cœur de sa pensée. Elle l'a fait, comme on le sait, en empruntant ses postulats à la pensée phénoménologique. Mais, alors que cette dernière approchait le sujet et tentait d'en rendre compte en termes de structures intentionnelles de conscience, la psychologie existentielle-humaniste l'a interprété — travail clinique oblige — en termes de mécanismes psychologiques liés aux événements biographiques de la relation humaine. La quête du moi réel de la personne chez Rogers, par exemple, s'instaure sur un clivage du moi⁶, donc de l'identité, qui demande à être dénoué par la puissance de la prise de conscience. Le sujet étant d'emblée constitué dans son identité essentielle moyennant le Soi, ce dernier étant recouvert par les avatars de l'existence biographique et potentiellement méconnu par la personne même qui le porte, ce sujet devient le lieu d'une quête de soi à soi, dans une vision trop parente de la psychanalyse pour qu'on ne puisse pas la relever⁷. En somme, dans le registre psychologique voire psychologisant que le courant existentiel-humaniste appose à la subjectivité, et cela malgré son orientation ontologique⁸, c'est en fin de compte un sujet saisi dans les mécanismes et les méandres de sa vie personnelle qui prend toute la scène, un sujet qui se débat pour mieux se connaître et mieux vivre. Cette personne conviée à la quête de son Soi est finalement le sujet individuel, psychologique et empirique en quête de son identité individuelle profonde. Ce qui lui importe, c'est sa propre personne, ses propres désirs, ses propres sentiments, ce qui relève de sa propre actualisation. C'est donc l'expression de soi qui est sollicitée dans le contexte

clinique de l'approche existentielle-humaniste, les écrits de Carl Rogers en rendent largement compte. Et c'est la mise en scène de ce sujet-là ou de cette subjectivité-là qui a abouti en subjectivisme. L'un ou l'autre n'a pas grand-chose, pour ne pas dire rien, du sujet de la phénoménologie.

Le sujet dans la pensée phénoménologique — Car ce qui motive les phénoménologues, c'est l'étude des modes intentionnels par lesquels le sujet est en relation avec les choses qui l'environnent et/ou qui composent son vécu, voire celle de la non-intentionnalité qui fonde toute expérience intentionnelle. Il ne s'agit donc pas de rendre compte de l'individualité d'une personne, mais des diverses structures permettant à toute subjectivité d'être en lien avec ce avec quoi elle est en lien. Husserl déjà avait souligné la diversité des modalités composant la subjectivité, diversité qui compose l'ensemble de notre expérience humaine : nous percevons, nous désirons, nous pensons, nous imaginons, nous rêvons, etc. Chacune de ces facettes constitue une modalité donnée de notre expérience et se présente dans un ensemble de liens spécifiques avec la chose perçue, désirée, pensée, imaginée ou rêvée. Il reviendra au phénoménologue de rendre compte de la nature de ces liens spécifiques et de mettre en évidence la structure essentielle de chacune de ces modalités. Car chacune d'elles manifeste sa propriété, c'est-à-dire sa propre façon d'être nouée à l'objet : le sujet ne perçoit pas de la même façon qu'il pense, il ne pense pas comme il imagine et il n'imagine pas comme il perçoit.

Il s'agit donc de dépasser le sujet individuel ou personnalisé pour saisir le sujet dans ce qu'il manifeste « d'objectif », ce dernier sujet étant synonyme du pôle humain structurellement noué à la chose par l'intentionnalité et à partir de qui et de quoi tout se joue. Avec le concept d'intentionnalité, la phénoménologie a déjà, et délibérément, abandonné l'épistémologie classique qui énonçait le sujet en termes d'émancipation spatiale et temporelle. Le sujet de la phénoménologie est situé dans le temps et dans l'espace, position première à partir de laquelle le monde se déploie. C'est donc en partant de ce phénomène que représente la chose, en quelque sorte à rebours de cette chose, que l'on remonte vers la subjectivité dans ses modes de constitution de l'objet. C'est en cela que réside le sens de toute approche phénoménologique, quelle que soit son application disciplinaire : rendre compte de la façon dont un phénomène apparaît à une conscience et mieux encore à un sujet puisqu'il n'est pas dit que le sujet soit totalement réductible à la conscience. La description phénoménologique empirique n'est rien de plus que cela, elle est pourtant tout cela même, puisqu'elle suppose une juste compréhension du concept de subjectivité, de modalité intentionnelle — voire non-intentionnelle — et donc de phénomène.

Le sujet dans l'approche scientifique — Or, il arrive trop souvent, et de façon toute paradoxale puisqu'ils visent justement à exhiber cette subjectivité dans les mouvements et la trame intentionnelle qui sont les siens, que les résultats de l'approche scientifique nous en rendent compte en termes si formels qu'il nous est difficile de nous y reconnaître, qu'elle apparaît comme déracinée de notre expérience. En fait, c'est que la subjectivité est souvent sacrifiée au profit du déploiement du phénomène alors que ce dernier n'est qu'une passerelle vers celle-là. Il semble ici que la subjectivité, alors qu'elle devrait être considérée et approchée comme l'enjeu véritable de l'étude phénoménologique moyennant la description de ses modalités, ne soit qu'une sorte de spectre du phénomène, inscrite au cœur et à la périphérie de l'éclairage qu'on porte sur ce dernier. Nous expliquons cela par la cristallisation à laquelle a déjà succombé l'approche scientifique et qui gouverne ici la compréhension, l'approche et la description de la subjectivité : cette dernière étant posée d'office sous le statut de l'intentionnalité, il n'est plus guère utile d'y revenir et l'on se contentera de l'énumérer dans ses multiples états, sans véritablement distiller la qualité de ses présences, donc de ses modes intentionnels. En somme, il devient difficile, malgré le lien indissociable qui unit le phénomène et la subjectivité de retrouver au bout de la formulation de cette dernière quelque chose de vivant et de palpable, de concret et de réel.

C'est à Bachelard que je dois d'avoir saisi la portée d'un regard phénoménologique sur une modalité donnée de notre subjectivité, regard en même temps profondément perspicace et serré au phénomène. Dans l'étude admirable du psychisme imaginant qu'il nous a léguée⁹, Bachelard rend manifeste la trame de l'intentionnalité imaginante dans les multiples liens qui l'unissent à son objet et propose une structure de cette modalité. Je n'exposerai pas cette dernière, mais j'aborderai ce qui est en jeu lorsqu'il est question de la subjectivité et de la structure d'un mode intentionnel.

Sur la base du principe fondamental voulant que l'expérience imaginative repose sur l'imaginaire — bien plus que sur l'image, réalité statique dont la forme devient l'élément caractéristique essentiel —, Bachelard fait du mouvement psychique un des caractères essentiels de cette expérience. En procédant de la sorte, il rend manifeste la fluidité qui caractérise cette expérience, mais il met aussi de l'avant les propriétés de volume, de densité, de tonicité, de vitalisation, de verticalité, d'ouverture et de déplacement qu'elle manifeste. C'est ce dont il rend compte par l'expression de mobilité des images¹⁰. Ce caractère essentiel est évidemment ce qui est expérimenté par le sujet à partir de l'image. Le tour de force de la phénoménologie bachelardienne, toute empirique qu'elle est, réside dans sa puissance d'évocation de la

subjectivité imaginante, laquelle est décrite dans la finesse de cette expérience unique et s'incarne, devant nos yeux de lecteur, dans la vérité de cette expérience. Que le rêveur d'images préfère telle ou telle ou image, qu'il cherche, dans la rêverie, le confort ou l'ivresse importe peu. Ce qui importe toutefois et que Bachelard souligne à grands traits, c'est l'importance du mouvement et de la fluidité qui caractérise cette expérience. Cette importance l'a amené, dans les années quarante déjà, à poser une critique aux psychologues de l'imagination, de même qu'aux phénoménologues d'ailleurs, qui réduisent toute étude au travail de la forme de l'image, dans l'oubli ou l'omission du caractère *tensionnel* de l'expérience. En somme, ce que Bachelard arrive si bien à réaliser et qui peut-être manque le plus dans les analyses menées selon la méthode scientifique, c'est de rendre compte de cette subjectivité, via une modalité donnée, dans ce qu'elle comporte de densité dans le vécu, de tension expérientielle¹¹, de nous la rendre présente sur un mode concret, incarné, palpable, réel. Chez Bachelard, la subjectivité est présentée dans sa plénitude, sa réalité et sa vérité. Nous nous y reconnaissons pleinement.

b) la méthode phénoménologique

Le second lieu qui demande d'être examiné est celui de la méthode phénoménologique, méthode qu'il faut d'emblée distinguer de la méthodologie. Nous sommes aujourd'hui habitués à utiliser des méthodologies lors de nos recherches, c'est-à-dire des outils d'interprétation ou des grilles de lecture d'un objet qui sont indépendants de cet objet et peuvent être substitué l'un à l'autre. Si l'on prend par exemple la motivation comme objet d'étude, on peut l'aborder par la méthode de l'étude de cas, celle de l'analyse conceptuelle, ou encore y apposer une méthode quantitative. Il s'agit là de l'usage d'un outil méthodologique choisi en fonction du problème posé par l'objet, mais un outil qui est cependant dissocié de l'objet en lui-même, comme il l'est dans une certaine mesure du chercheur lui-même à il est demandé d'être objectif. La méthode phénoménologique ne peut être conçue selon ce registre, puisqu'elle fait corps avec le phénomène comme elle fait corps avec le chercheur. Loin de la méthodologie, la méthode phénoménologique s'apparente au sens étymologique contenu dans le mot *metodos*, qui signifie chemin, route. Elle est le chemin à parcourir soi-même comme chercheur vivant le phénomène et non, comme l'exprime Roberta de Monticelli dans une formule appuyée, « un ensemble de procédures orientées vers des fins données indépendamment du fait de prendre ce chemin »¹². On peut d'ailleurs comprendre la grande particularité de la méthode phénoménologique si l'on a préalablement saisi le lien inextricable qui fait du phénomène un vécu subjectif, et qui constitue par là même l'expérience de tout un chacun. C'est le sens de l'intentionnalité : le monde étant constitué

par le sujet, il ne peut plus être conçu sur un mode strictement empirique dans le sens réaliste du terme — comme le veut l'attitude naturelle —, mais acquiert le statut de phénomène, soit ce qui prend forme et existe pour un sujet en termes de signification. La visée de la première réduction exprime ce mouvement de retour de l'objet vers le plan intentionnel subjectif.

Ainsi, comprendre la phénoménologie sous sa qualité de méthode et le sujet sous son statut d'intentionnalité, voire de non-intentionnalité, confère à l'exercice phénoménologique une valeur tout à fait inédite. Le passage du plan empirique au plan intentionnel n'est pas un simple passage d'un niveau à un autre, où la formulation de l'expérience se suffit d'une sorte de traduction des qualités objectives de l'objet en qualités éprouvées par un sujet. Il appelle une véritable conversion du regard du chercheur et suppose un véritable investissement du chercheur moyennant sa propre subjectivité. Le phénoménologue n'est plus cet observateur neutre du phénomène, mais le pôle subjectif lui-même à partir de qui et de quoi tout prend sens. L'immersion du phénoménologue dans l'expérience et la reprise à son propre compte des données de cette expérience sont des éléments d'importance de cette méthode, et sur la base d'un retournement, son accomplissement même : plus la description de l'expérience est fine et approfondie, plus on rejoint l'objectivité dans la méthode. En somme, l'approche phénoménologique fonctionne à rebours des approches habituelles où le critère d'objectivité se saisit dans la position de neutralité de l'observateur par rapport à l'objet à l'étude. Ici, l'objet à l'étude étant toujours un objet de l'expérience humaine, c'est le retour à la subjectivité qui importe et, dans ce retour, la saisie des modes intentionnels — ou non-intentionnel — qui permet à cet objet d'être ce qu'il est pour un sujet. Sur ce principe, l'objectivité opère moyennant la mise en lumière des modalités intentionnelles, selon une pratique potentiellement reproductible. Pour conclure cette partie, nous pourrions tout aussi bien dire de cette phénoménologie que Husserl a désignée comme « science des phénomènes » qu'elle est une « science de la subjectivité en acte », puisque cette dernière est l'objet premier et dernier de sa visée.

La valeur de l'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales

Si la phénoménologie philosophique est bien assise, malgré les branches qui sont nées depuis Husserl, l'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales en est à un stade d'expérimentation et n'a pas encore passé le test de sa validité. La thématique du colloque d'aujourd'hui est donc tout à fait pertinente et, dans un tel contexte, il nous revient de dresser de temps à autre un état de la

question. Je le ferai en partageant les points que je vais aborder selon deux registres : celui de l'économie de la recherche et celui de la mise au point.

Économie de la recherche — Il m'apparaît d'abord que l'appropriation de la phénoménologie sur le plan de la connaissance est longue, car elle nécessite une étude approfondie de son sens philosophique pour acquérir une validité de fait dans sa pratique en sciences humaines et sociales. Comme je l'ai montré auparavant, nous sommes porteurs d'héritages conceptuels et méthodologiques qui relèvent d'un univers de pensée très éloigné pour ne pas dire totalement différent de ce que propose l'approche phénoménologique. L'appropriation de cette méthode exige donc une conversion de pensée qui s'ancre dans le temps ouvert de la recherche mais se déploie aussi dans un univers de fait qui ne facilite pas cette appropriation. Ici, le temps et l'assiduité dans la pratique devraient faire leur œuvre.

Ensuite, mon expérience personnelle de la phénoménologie m'amène à penser que la valeur voire la puissance de sa pratique se révèle souvent mieux en miroir des théories existantes que dans ce qu'elle délivre d'elle-même. Je m'explique. Le propre de l'exercice phénoménologique est l'ouverture et la considération à ce que le phénomène manifeste de lui-même, dans une mise entre parenthèses préalable des connaissances, biais personnels, préjugés, etc., du chercheur. On peut être très déconcerté par les résultats auxquels aboutit une recherche donnée à cause du sentiment de connu ou d'évidence qui colore ces résultats (c'est ce que j'ai moi-même le plus souvent expérimenté dans les recherches dites scientifiques). Cependant, la phénoménologie, j'entends un exercice phénoménologique approfondi, va révéler avec puissance les limites des interprétations habituelles. Pour moi, cet aspect « en négatif » reste très précieux, car il permet, toujours sur la base de l'expérience, de penser autrement les choses voire de formuler des aspects de cette chose qui manquaient de mots pour se dire. J'ai vécu cela lors de ma recherche doctorale. La phénoménologie possède ainsi une véritable puissance de réverbération qui tient à son immense potentiel de mise à jour d'aspects de l'expérience qui peuvent rester autrement dans l'ombre. Je crois que c'est ici que la phénoménologie est réellement dévoilante et éclairante, mais elle ne l'est que dans la mesure où l'on peut se reconnaître dans les résultats qu'elle délivre.

Mise au point — Cela m'amène à aborder les dimensions de validité et de scientificité de l'approche phénoménologique « scientifique ».

Je reprendrai d'abord à mon compte la critique que Bachelard a adressée aux psychologues de l'imagination et aux phénoménologues, soit de réduire la formulation de l'expérience subjective à sa dimension formelle, alors que cette

expérience se vit, s'éprouve sur un plan plus élargi, plus multiple. Bien qu'elle soit une donnée structurelle posée au départ, l'intentionnalité se vit suivant des modalités qui présentent des qualités expérientielles différentes et clairement différenciées. Or, cette différenciation qualitative n'a pas encore trouvé place dans les analyses phénoménologiques qui tendent à en rendre compte selon une formulation uniforme. Partir du principe que « toute conscience est conscience de quelque chose » ne fait pas de notre conscience humaine un écran où tout apparaît sur la même fréquence et dans la même tonalité. Trop rares sont donc les analyses qui arrivent à rendre compte de l'expérience dans son caractère vivant, dans son mouvement, dans la tension qu'elle soutient. Ce nivellement a pour effet de nous éloigner de cette expérience qui est pourtant la nôtre, puisqu'elle est potentiellement de celle de tout humain. Je constate donc une sorte de timidité à s'immerger dans cette expérience pour pouvoir en rendre compte dans sa vérité et cette timidité nous fait douter de la valeur de l'étude en question.

Pour ce qui est de la *validité* de l'approche phénoménologique, elle est attestée dans la mesure où l'articulation entre phénomène, subjectivité constituante¹³ et méthode est respectée, c'est-à-dire bien comprise, donc dans la mesure où considérer la subjectivité consiste à rendre compte de l'apparaître d'un phénomène tel que le sujet l'expérimente, ce qui suppose de dépasser les aspects individuels par lesquels un ou des sujets donnés vivent une expérience. Cette validité est aussi attestée lorsque la subjectivité émerge de l'analyse dans la teneur expérientielle qui est celle de son vécu et lorsque nous nous y reconnaissons. Cependant, la limite de la méthode scientifique au premier mouvement de la réduction, soit à la réduction phénoménologique, semble constituer un élément de faiblesse : en effet, en s'en tenant à l'apparaître du phénomène sans ouvrir au niveau transcendantal qui cherche à élucider le comment de la donation d'un phénomène, l'investigation se suffit de données qui, dans leur traitement, peuvent n'avoir de phénoménologique que le nom et, dans les faits, constituer à grands frais une méthode qui ne fait que redoubler des résultats que la psychologie propose déjà. C'est en ces termes que Léo-Paul Bordeleau envisage la méthode phénoménologique empirique qui s'inscrit dans le registre des sciences positives, la qualifiant de superfétatoire¹⁴. Pour ma part, je pense qu'une méthode empirique qui creuse et approfondit la question de la subjectivité en ne se contentant pas de la poser au départ en donnée fondamentale qu'il ne s'agit plus de repenser — donc une méthode qui reprendrait pour elle l'enjeu de la subjectivité et problématiserait cette dernière dans ce qu'elle révèle —, conserve tout son potentiel de mise en lumière et reste fidèle au dessein phénoménologique. Pour l'heure, dans l'approche scientifique,

la subjectivité, que l'on a malheureusement déjà réduite à la conscience, est abordée comme un fondement dont le caractère intentionnel est définitivement acquis et ne mérite plus d'être réfléchi, ce qui incline à penser que la méthode phénoménologique verse dans la méthodologie. Il s'agit là d'une autre faiblesse de cette approche. Par conséquent, l'approche phénoménologique gagnera en validité lorsqu'on empruntera une démarche adéquate et qu'on accordera une attention soutenue aux principes dont l'enjeu reste vivant, soit lorsqu'on acceptera minimalement de problématiser ses concepts. Cette dernière approche est tout à fait valide et peut ouvrir à des résultats tout à fait surprenants, même lorsqu'elle est pratiquée au niveau premier de la réduction. Les travaux de Bachelard en sont un témoignage éclatant.

Quant à sa *scientificité*, elle tient au principe de la reproductibilité de la description et de l'analyse même. Tout un chacun peut, sur la base des principes phénoménologiques cités, reprendre une observation, en confirmer ou en discuter les données ainsi que les caractères essentiels. La scientificité de la phénoménologie repose, comme pour toute méthodologie, sur l'acceptation d'un formalisme de base et la possibilité de répéter une expérience donnée. Dans ce sens, sa scientificité n'est pas à remettre en question, dans la mesure où ce formalisme est respecté.

Je conclurai sur la valeur de cette approche que je tiens, lorsqu'elle ne se sclérose pas dans des fondements ou des principes donnés une fois pour toutes, pour extrêmement riche. Je ne connais pour l'instant aucune autre méthode qui approche la subjectivité d'aussi près, qui accepte de s'ouvrir d'emblée à la complexité d'un phénomène, qui rend compte de la subjectivité de façon aussi creusée — lorsque c'est le cas — et qui consent à relever le défi d'entreprendre, sur une base de mise entre parenthèses des préconceptions et des préjugés, la description de notre expérience humaine. La simplicité de l'approche phénoménologique n'est qu'apparente et tout voyage phénoménologique dans le monde de l'expérience subjective montre la perplexité qu'elle comporte. Il me semble évident que cette approche possède un bel avenir, dans la mesure où l'on ne sacrifie pas à cette apparente simplicité, comme il semble que cela soit le cas, c'est-à-dire dans la mesure où l'on problématisé les concepts de base et que l'on accepte de s'immerger totalement dans l'expérience.

Notes

¹ Cf entre autres, Henry, M. (1963). *L'essence de la manifestation*. (2^e édition, 1990). Paris : PUF; (1985). *Généalogie de la psychanalyse – Le commencement perdu*. Paris : PUF; (1987). *La barbarie*. Paris : Grasset; (1987). Représentation et auto-affection. *Communio*, XII,3; (1995). Phénoménologie non-intentionnelle : une tâche de la

phénoménologie à venir. In Janicaud, D. (dir.). *L'intentionnalité en question – Entre phénoménologie et recherches cognitives*. Paris : Vrin.

² « Si nous réfléchissons sur une « épreuve », sur une « expérience » qui n'est pas l'expérience de quelque chose d'autre que le pouvoir qui fait cette expérience, sur une « conscience » qui ne serait pas conscience de quelque chose, c'est-à-dire de quelque chose d'autre qu'elle, sur un sentir qui ne sentirait pas quelque chose de différent de lui, nous voyons que cette épreuve qui ne nous ouvre à aucune altérité, à aucune extériorité mais seulement à elle-même, nous la trouvons à l'œuvre dans le sentiment. [...] L'affectivité est l'essence de toute épreuve dans ce sens originaire. » Henry, M. (1991). *Phénoménologie et psychanalyse*, p. 106-107. In Fédida, P. & Schotte, J. *Psychiatrie et existence*. Grenoble : Jérôme Millon. Il y a là tout l'enjeu d'une présence à soi totale, indéfectible et qui ne se fonde pas sur la mise à distance de soi qui caractérise par principe le phénomène. Ainsi, selon Henry, l'affectivité nous donne à vivre une expérience qui ne s'épuise guère dans la représentation — cette représentation étant incapable de rendre compte de la teneur affective de l'expérience — et qui présente une essence se constituant sur le principe de l'affectivité elle-même, autrement dit de sa matière, soit la souffrance éprouvée lorsqu'on souffre, la joie éprouvée lorsqu'on est joyeux, etc.

³ Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. In Poupart, J. et coll. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin. Cf aussi (2000). Concerning the Application of Phenomenology to Caring Research. *Scand J Caring Sci*, 14 : 11-15; (1997). The Theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28 : 235-260; (1995). Phenomenological Psychology. In Smith, J. A. & coll. (Eds). *Rethinking Psychology*. London : Sage Publications, pp. 24-42; (1990). Phenomenology, Psychological Science and Commun Sens. In Semin, G. R. & Gergen, K. J. (Eds). *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*. London : Sage Publications, pp. 64-82.

⁴ « Les phénoménologues scientifiques doivent donc à tout le moins aller des faits aux significations de manière à s'inscrire dans le cadre d'une perspective phénoménologique. [...] Au minimum, on emploiera la réduction pour passer des faits au sens et on usera de critères stricts pour passer du sens à une signification essentielle », Giorgi (1997), *op. cit.*, p. 359.

⁵ Giorgi, *ibid.*, p. 342.

⁶ On retrouve ce clivage dans la distinction faite et répétée entre les processus primaires et secondaires, les premiers donnant accès à la vraie vie intérieure, au vrai moi, au centre organismique de la personne, les seconds étant le lieu d'une rationalisation de soi qui masque la véritable connaissance de soi. Cf Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod et (1973). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod, ainsi que Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.

⁷ En effet, bien que la psychologie existentielle-humaniste critique la psychanalyse pour le déterminisme qu'elle postule, elle en reste plus parente qu'il n'y semble, et cela en raison du clivage et donc de la topique qu'elle pose avec trop d'insistance — n'est-ce pas le dénouement de ce clivage qui permettra d'être véritablement soi ? — pour qu'on n'y reconnaisse pas un fondement analytique bien connu.

⁸ Car il s'agit bien, comme le souligne A. Maslow, dans le titre de son livre bien connu, de penser une psychologie de l'être.

⁹ Bachelard, G. (1963). *L'eau et les rêves – Essai sur l'imagination de la matière*. Paris : José Corti; (1984). *La poétique de la rêverie*. Paris : Quadrige/PUF; (1986). *La flamme d'une chandelle*. Paris : Quadrige/PUF; (1992). *L'air et les songes – Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : José Corti.

¹⁰ Bachelard, G. (1992), *op. cit.*, p. 6.

¹¹ C'est ici d'ailleurs que, bien que partant d'une autre perspective et orienté vers un but différent, Bachelard semble rejoindre la pensée de Michel Henry, en faisant de ce caractère tensionnel de l'expérience une donnée de principe.

¹² De Monticelli, R. (2000). *L'avenir de la phénoménologie*. Paris : Aubier, p. 50.

¹³ Je crois utile de répéter que la subjectivité ne peut être réduite à la conscience même dans l'ordre de la constitution; tout au moins, il y a là un débat qui soulève la question du corps et donne donc à la conscience une définition autrement plus large que celle que nous lui attribuons implicitement et que la tradition nous a léguée.

¹⁴ Bordeleau, L. P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes ? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.