

Le fil rouge de la reconnaissance dans la fabrique des analyses : une recherche d'équilibre pour les chercheurs

Annie Lambert, Ph. D., Anne-Sophie Audet, B.A. et Émilie Breault, B.A.

Volume 37, numéro 2, automne 2018

La fabrique interactive des analyses qualitatives

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1052109ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1052109ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lambert, A., Audet, A.-S. & Breault, É. (2018). Le fil rouge de la reconnaissance dans la fabrique des analyses : une recherche d'équilibre pour les chercheurs. *Recherches qualitatives*, 37(2), 84–104. <https://doi.org/10.7202/1052109ar>

Résumé de l'article

Cet article vise à présenter une réflexion concernant les enjeux de reconnaissance qui ont été soulevés à travers les différentes étapes d'un projet de recherche participative et particulièrement au regard de la fabrique des analyses. Les résultats du projet – qui vise entre autres à mettre en lumière les savoirs expérientiels de parents recevant les services de la protection de l'enfance – ont suscité des réactions inattendues lors de leur diffusion préliminaire. Ces réactions ont été le tremplin à un processus réflexif qui est présenté à partir des thèmes suivants : la posture des chercheuses, les enjeux méthodologiques, le fil rouge de la reconnaissance dans le parcours des analyses ainsi que l'engagement des chercheuses. Cet exercice de réflexivité a mis à l'avant-scène certaines frontières ténues qui appellent à la vigilance et demandent qu'un équilibre s'établisse entre neutralité scientifique et engagement social.

Le fil rouge de la reconnaissance dans la fabrique des analyses : une recherche d'équilibre pour les chercheurs

Annie Lambert, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anne-Sophie Audet, B.A.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Émilie Breault, B.A.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Cet article vise à présenter une réflexion concernant les enjeux de reconnaissance qui ont été soulevés à travers les différentes étapes d'un projet de recherche participative et particulièrement au regard de la fabrique des analyses. Les résultats du projet – qui vise entre autres à mettre en lumière les savoirs expérientiels de parents recevant les services de la protection de l'enfance – ont suscité des réactions inattendues lors de leur diffusion

Note des auteures : Les réflexions émises dans cet article prennent appui sur le projet de recherche de A. Lambert intitulé « Trajectoires des familles recevant des services de la protection de l'enfance : Rencontre entre les savoirs professionnels et les savoirs expérientiels ». Nous remercions le Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour la subvention obtenue (FRQSC 2015-2018). La recherche a été réalisée auprès de parents recevant les services du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Estrie – Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke (CIUSSS de l'Estrie – CHUS), volet centre de protection de l'enfance et de la jeunesse (CPEJ), sous le couvert d'une approbation éthique de l'établissement (2016-635). La rédaction du rapport final du projet est en cours. Nous remercions les membres de l'établissement ayant collaboré aux démarches de recrutement pour leur collaboration, et également tous les parents ayant participé au projet pour leur temps et leur générosité.

préliminaire. Ces réactions ont été le tremplin à un processus réflexif qui est présenté à partir des thèmes suivants : la posture des chercheuses, les enjeux méthodologiques, le fil rouge de la reconnaissance dans le parcours des analyses ainsi que l'engagement des chercheuses. Cet exercice de réflexivité a mis à l'avant-scène certaines frontières ténues qui appellent à la vigilance et demandent qu'un équilibre s'établisse entre neutralité scientifique et engagement social.

Mots clés

MÉTHODOLOGIE PARTICIPATIVE, SAVOIR EXPÉRIENTIEL, RECONNAISSANCE, POINT DE VUE DES PARENTS, PROTECTION DE LA JEUNESSE

Introduction

« Pourquoi, pour quoi, pour qui et comment faisons-nous de la recherche » (Lyet & Paturel, 2012, p. 3)? Cette question est cruciale afin d'assurer la cohérence entre les intentions des chercheurs et les résultats escomptés. Au cœur d'une recherche de type qualitatif, particulièrement dans le champ du travail social qui est le nôtre¹, les frontières sont parfois fines entre la recherche et l'intervention, entre la démarche scientifique et la démarche sociale.

Plus particulièrement, faire de la recherche auprès de populations vulnérables – dans notre projet, auprès de parents recevant les services de la protection de l'enfance – soulève un certain nombre de défis et d'enjeux au plan méthodologique, et ce, à différentes étapes d'un projet de recherche. Avoir accès aux personnes lors du recrutement, construire des outils de collecte de données efficaces et accessibles, créer des conditions d'expression favorables et non menaçantes, mener des analyses à proximité des réalités vécues n'en sont que quelques-uns.

Or, au-delà de ces défis, les réactions de chercheurs, d'étudiants et de professionnels au regard du partage de nos résultats préliminaires nous ont propulsées dans une kyrielle de questionnements et de réflexions autour de la validité des données recueillies, de la rigueur des analyses que nous avons effectuées et surtout, au sujet des enjeux de reconnaissance qui émergeaient de nos travaux. C'est donc la question « *comment êtes-vous certains que les parents vous disent la vérité?* » qui a été le déclencheur d'un réel exercice réflexif menant à questionner les jeux et enjeux du parcours de recherche jusqu'aux analyses, entre les différents acteurs gravitant autour de notre projet.

Nous présenterons donc, dans les lignes qui suivent, cet exercice réflexif. En premier lieu, nous considérons pertinent de situer notre posture comme équipe de recherche puisqu'elle a inévitablement orienté les choix faits à travers notre démarche. Ensuite, nous nous attarderons aux enjeux méthodologiques rencontrés dans le déploiement de la recherche. Nous exposerons par la suite les différents niveaux et enjeux de reconnaissance qui se tissent du début du projet jusqu'à la démarche

d'analyse. Finalement, nous ouvrirons la discussion en misant sur l'engagement du chercheur et la recherche de l'équilibre, sur le fil rouge de la reconnaissance que nous avons mis en lumière au cours de nos réflexions.

Enjeux de posture : d'où parle-t-on et que veut-on faire?

« D'où parle-t-on? » est une expression empruntée à Bertrand². Elle vise évidemment à situer les propos, à en saisir la provenance, les influences. Les origines épistémologiques et disciplinaires orientent nos choix méthodologiques, nos façons de penser la recherche, le regard posé sur les situations, mais également les représentations attribuées aux différents acteurs.

D'une part, notre projet s'inscrivait dans la tradition des théories interprétatives, plus particulièrement dans le courant constructiviste. Pour Anadón (2006),

on fait appel à ces théories interprétatives parce qu'elles partagent l'objectif de donner la parole aux différentes voix, personnes et groupes sociaux afin de les amener à prendre la place qui leur revient au sein de la société (p. 11).

Ainsi, par le choix d'une épistémologie constructiviste, nous portions une certaine vision du monde (Riverin-Simard, Spain, & Michaud, 1997), du développement des connaissances et des parents que nous souhaitions rencontrer. Nous endossions la vision de Watzlawick (1988) pour qui l'intérêt du constructivisme n'est pas de se pencher sur « qui connaît » mais plutôt sur la recherche de la réalité. De même, nous envisagions le paradigme constructiviste comme « une épistémologie transactionnelle/subjectiviste où l'investigateur et le participant sont liés de façon interactive, où ce qui est connu ou créé dans la recherche est intrinsèquement lié notamment aux interactions du chercheur avec les personnes qu'il côtoie » (Riverin-Simard et al., 1997, p. 67).

Un tel positionnement transparaisait nécessairement dans la manière de voir et de comprendre le processus de recherche. De même, il colorait inévitablement la manière de l'actualiser et, plus particulièrement encore, le regard porté sur les données recueillies à travers les étapes et le processus d'analyse. C'est d'entrée de jeu avec une très grande ouverture que les données ont été « regardées », ouvrant ainsi la voie à la reconnaissance des différentes représentations possibles des acteurs sur une réalité, des représentations qui ne prétendent pas être une vérité, puisqu'il est admis que dans une posture constructiviste, il n'y a pas qu'une seule vérité mais bien des clés d'interprétation (Watzlawick, 1988).

Cette façon de voir les choses n'était pas indépendante de la discipline à l'intérieur de laquelle notre recherche était ancrée, soit le travail social. Inévitablement, une recherche s'inscrivant dans cette discipline devenait teintée, entre autres, par les valeurs de la profession : la justice sociale, la dignité des personnes, le respect de leurs

droits, la croyance en leurs capacités d'autodétermination (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec [OTSTCFQ], 2018). De fait, il n'apparaissait pas possible de faire fi des influences de ce champ disciplinaire : il fallait prendre en compte que nos perspectives théoriques et nos expériences professionnelles antérieures coloraient et impactaient nos choix conceptuels et méthodologiques. Hachem Samii (2009) le soulève bien : « Le chercheur n'y échappe pas. Le choix de son sujet, la façon dont il oriente son oreille, son regard, la manière d'interpréter, les filtres intellectuels posés dépendent tant de ses choix méthodologiques que de son histoire » (p. 161).

Cette posture que nous adoptons comme équipe de recherche nous a d'abord orientées vers le choix d'une recherche qualitative, plus particulièrement une méthodologie participative, permettant de déployer des façons différentes de faire de la recherche, des manières de valoriser le processus de production des connaissances en favorisant la participation des acteurs (Anadón, 2007). Dans le cadre de notre projet, l'utilisation de la recherche participative avait comme visée un rapprochement entre la théorie (savoirs scientifiques des chercheuses) et la réalité vécue (savoirs expérientiels des parents). Nous souhaitons nous inscrire dans un rapport « actif et coconstruit aux savoirs et à la réalité » (Anadón, 2007, p. 3) en favorisant le « dialogue démocratique » (p. 19) et en proposant de faire de la recherche « avec » et non « sur » les personnes (Lieberman, 1989 citée dans Desgagné, 2001).

À partir de là, la construction des connaissances passait par une analyse itérative à chacune des démarches du projet. L'intention de coconstruire les connaissances dirigeait vers une « double analyse » : celle de l'influence du contexte de la recherche tout comme celle des données recueillies au fur et à mesure du parcours. Ainsi, à la question « d'où parle-t-on? » et ultimement à celle de « que veut-on faire? », nous devons répondre en situant nos positions comme équipe de recherche, mais aussi nos représentations des chercheuses, des participants et des interrelations entre eux. Nous arrivions à définir que nous étions, comme équipe, partie prenante du processus de recherche – donc influente sur le processus – et que les parents étaient à nos yeux des sujets actifs de construction, des acteurs compétents (Giddens, 1987). Dans la pensée de Giddens,

l'acteur est compétent en ce qu'il a une connaissance de l'intérieur de la situation : la réponse qu'il apporte est ajustée à la position qu'il tient dans la situation [...] et aux différentes contraintes qui définissent le contexte dans lequel s'incarne la situation et avec lesquelles il a à composer pour agir (Desgagné, 2007, p. 94).

Cette position adoptée portait à réfléchir sur les « positions de savoir » (Darré, 1999; Morrissette & Desgagné, 2009). Subséquemment, la reconnaissance des parents et de leurs savoirs apparaissait inévitable, tout comme celle accordée à l'ensemble des

acteurs gravitant autour de la démarche, et ce, par une obligation de cohérence entre les choix épistémologiques adoptés et la mise en œuvre du projet. Le principe de l'acteur compétent devait donc s'appliquer tant pour la chercheuse, les étudiantes-chercheuses, les parents, les professionnels du milieu de pratique et les différentes personnes appelées à réfléchir au projet dans ses présentations préliminaires (chercheurs, étudiants, professionnels). Ceci n'est pas sans impact sur le déploiement de la fabrique des analyses puisque le matériel mis sous la loupe était nécessairement coloré par les choix faits par l'équipe de recherche et la posture de chacun des acteurs.

Enjeux méthodologiques : créer pour adapter³

Ainsi, cette inscription dans un rapprochement entre la théorie et la réalité vécue des participants supposait de développer des outils de collectes de données pertinents et cohérents à cette intention afin d'avoir accès aux savoirs expérientiels des personnes. Notre projet de recherche s'intéressait aux trajectoires des familles recevant des services de protection de l'enfance, un champ important de l'exercice du travail social⁴. Il s'agit d'une pratique particulière où une forte proportion des interventions réalisées auprès des familles le sont dans un contexte non volontaire. Ce rappel nous apparaît pertinent puisque cette pratique n'est de prime abord que peu favorable à l'expression des parents sur leur point de vue puisque, inévitablement, des rapports de pouvoirs entre les parents et les intervenants (Lacharité & Gagnier, 2009; Lemay, 2013) peuvent s'installer et favoriser une certaine méfiance, menant les acteurs à ne pas tout dévoiler.

Par ce projet, nous souhaitions mieux comprendre les interventions de protection de l'enfance à partir du point de vue des parents et de leurs savoirs. Pour ce faire, nos objectifs étaient de 1) documenter les représentations des familles sur les trajectoires d'intervention (ce qu'elles en pensent et comment elles les voient); 2) dégager des savoirs expérientiels à partir de l'analyse des discours des familles (ce qu'elles en savent); 3) comparer les « savoirs expérientiels » issus des discours des familles aux « savoirs professionnels » issus des discours des professionnels (Lambert, 2013). Pour répondre à ces objectifs, nous prenions appui sur un cadre conceptuel principalement campé sur le concept de reconnaissance du savoir expérientiel (Morrisette, 2013; Racine, 2000). Comme le propose Mensy (1996), la reconnaissance des savoirs des familles amène à produire de nouveaux savoirs et ainsi à construire de nouveaux discours sur la pratique. Dans un contexte social, les savoirs expérientiels sont définis comme des savoirs pratiques qui proviennent de l'expérimentation personnelle et qui, selon Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006), sont source de connaissances, permettant de mieux cerner ce qu'il faut faire et guider les modalités de pratique.

Dans une telle perspective, la méthodologie devait être développée afin de favoriser l'expression du vécu des parents, mais également la transformation de ce vécu en savoir. Elle devait donc favoriser la réflexion des parents afin de dépasser leurs émotions ou impressions pour accéder à l'émergence de leurs connaissances sur leur

situation et sur les interventions sociales. Afin que la méthodologie nous donne accès aux savoirs d'expérience, des entretiens individuels de type narratif (Bertaux, 2006) permettant d'appréhender et de refléter la réalité et la vérité des acteurs (McIntyre, 2008) ont été réalisés. Cette narration aspirait à la production du sens (Anadón, 2006) et à la création d'un espace suffisamment grand pour inciter les parents à se raconter et ainsi, remonter le parcours d'intervention vécu en reconstruisant leurs trajectoires, souvent empreintes de vulnérabilité. De fait, il apparaissait nécessaire de prendre en compte les conditions de vie des parents, leurs forces et leurs capacités.

Par souci méthodologique, les outils utilisés devaient aussi permettre l'accès le plus direct possible à la représentativité de leur expérience afin que les analyses des données nous amènent à proximité de leur réalité vécue. En ce sens, le rôle de l'équipe devenait celui d'un partenaire et non d'un détenteur de savoir, appelant une modification du rapport entre les parents et les chercheuses pour réduire la dissymétrie (Morrissette, 2012). Nous constatons, par nos observations, que cette dissymétrie pouvait s'installer dès les premiers contacts avec les parents, au regard de nos attitudes et de notre manière de les aborder. De même, elle pouvait s'immiscer selon le cadre physique de la rencontre (p. ex. : bureau vs domicile, emplacement physique).

Inspirés par des outils cliniques d'intervention et portés par nos différentes préoccupations, trois outils méthodologiques avaient été développés : 1) le génogramme, un schéma permettant de se représenter visuellement l'environnement familial de la personne et de situer, au moyen d'une légende, la qualité des relations qui unissent les individus; 2) la ligne du temps, une façon de situer, de manière visuelle et sur un horizon temporel, la trajectoire d'intervention de protection auprès des parents; 3) le jeu des images, une série d'images fournies aux parents pour les soutenir à concrétiser leurs représentations (concept abstrait) des professionnels ou des interventions de protection.

C'est donc à l'aide de ces outils que 44 parents ont été rencontrés individuellement. Les entretiens ont été retranscrits de manière rigoureuse afin de se garder le plus près possible des propos des participants. Préalablement aux étapes d'analyse, nous remarquons l'impact important des outils que nous avons choisis pour établir un contexte favorable à la reconnaissance des savoirs des parents. Au-delà de leur utilité à collecter des données, les outils ont encouragé la mise en place de conditions gagnantes pour la coconstruction des savoirs. En effet, l'utilisation d'outils concrets avec les parents s'est avérée un moyen visuel efficace afin d'entamer les discussions et de réfléchir les situations en collaboration. Ils favorisaient l'établissement d'un dialogue commun entre l'équipe de recherche et les participants. La trajectoire, plus particulièrement, est devenue un tiers important, un médiateur de savoirs (comme l'entend Grosjean, 2011) entre l'équipe de recherche et les parents : l'outil devient le point où se posent les yeux du parent lors de réflexions, il sert d'appui

afin de situer un moment clé et se repérer dans le temps, il devient émancipateur quant aux prises de conscience qui peuvent émerger au fil de la discussion. Mais surtout, les outils devenaient des objets concrets de la construction des connaissances, le reflet des savoirs expérientiels des parents.

Cette manière de collecter des données s'est avérée déterminante pour l'étape des analyses. Effectivement, le contexte permettait aux parents de s'approprier les outils et ainsi de participer de manière active aux entretiens. Dans un certain sens, les participants devenaient « maître de leurs savoirs ». La relation établie entre l'équipe de recherche et les participants, dans une perspective de coconstruction des savoirs, suscitait un rééquilibrage des positions de savoir et, à un certain point, des positions de pouvoir : l'équipe de recherche n'était plus « celle qui sait », les connaissances étaient réellement coconstruites.

Il semble clair, pour ne pas dire évident, que les analyses ne sont pas indépendantes de la collecte de données : le souci porté à sa mise en contexte, dans le cadre de notre projet, donnait accès à une plus grande richesse directement reliée aux nombreuses verbalisations des parents. De même, la collaboration avec les parents – le travail ensemble à partir des outils – poussait vers une appréhension différente des étapes d'analyse, directement reliée à la réflexion déjà engagée sur la reconnaissance des savoirs. De fait, il apparaissait très clair que la cohérence entre la posture de départ et la production des connaissances était primordiale à l'intérieur des analyses afin d'accéder à une plus grande richesse des résultats.

Le fil rouge de la reconnaissance : parcours jusqu'à la fabrique des analyses

La collecte de données avait donc permis d'amasser une masse d'informations riches et pertinentes aux questions de départ. Nous étions à ce moment préoccupées à incarner les balises et les intentions de la recherche. L'analyse des données, inspirée des axes d'analyse de Van der Maren (2010), se réalisait de manière itérative, au fur et à mesure du processus : se succédaient une analyse horizontale (dégager les éléments pertinents et éclairants de chacun des discours), une analyse verticale (dégager des points de convergence et de divergence) et une analyse transversale (mettre en lumière les « noyaux de sens ») (Bardin, 2007).

Au fil de ce va-et-vient, un enjeu clair transparissait chez les parents : leurs propos témoignaient d'un fort besoin de reconnaissance au cœur des interventions. Cette notion de « déficit de reconnaissance » (Sécher, 2008), qui mène inévitablement à une dissymétrie des rapports de pouvoir entre parents et intervenants, avait été bien documentée dans la littérature. Nous étions à même de voir dans les analyses certains freins à la reconnaissance – traditions paternalistes, postures d'expertise, décalage de pouvoir, prédominance de l'intérêt de l'enfant au détriment de l'intérêt du parent – tout en y juxtaposant un besoin important chez les parents d'être reconnus – besoin de

s'exprimer et d'avoir un espace de parole, reprise de pouvoir sur les situations, être compris dans son histoire. Cette reconnaissance apparaissait comme propulseur de l'estime de soi, comme tremplin au développement de la confiance.

Simultanément, un jeu de miroir s'installait entre la reconnaissance perçue comme élément primordial dans le discours des parents et les enjeux de reconnaissance vécus par l'équipe de recherche au regard des résultats des analyses. À l'amorce de nos premières transmissions de données préliminaires, comme nous l'avons abordé précédemment, certaines réactions s'étaient élevées et avaient ébranlé la propre reconnaissance que nous accordions à la parole des parents. Les propos des chercheurs, des étudiants, ou encore des professionnels en exercice poussaient dans une certaine zone de doute : par l'utilisation de nos outils, avons-nous eu accès à la vérité? Certains propos qui mettaient en doute la véracité des discours des parents (« disent-ils la vérité? »; « vous avez dû en entendre des vertes et des pas mûres »; « les parents en protection de la jeunesse sont tous les mêmes ») devaient-ils nous amener à nous questionner? Ces différents acteurs gravitant autour du projet avaient-ils vraiment raison de mettre en doute la parole des parents, voire de s'inquiéter, ou leurs réactions n'étaient-elles qu'un reflet de la méfiance populaire envers les parents dont les enfants se retrouvent en besoin de protection? C'est donc confronté à ces présomptions plutôt déroutantes, à ces éléments « en marge de la démarche » (Morrissette, 2012, p. 2), qu'un processus réflexif s'est enclenché sur notre démarche et sur les différentes étapes franchies.

Ainsi, réfléchir à la fabrique des analyses a forcé un retour vers les étapes précédentes permettant de mettre en lumière le parcours réalisé, mais également l'interrelation importante entre chacune d'elles. Fabriquer des analyses s'avérait fortement coloré par les choix épistémologiques et méthodologiques de l'équipe de recherche. De fait, les réflexions sur notre fabrique des analyses menaient à tirer un fil rouge autour des enjeux de reconnaissance présents à différentes étapes du projet. À la fin de l'exercice réflexif, quatre niveaux de reconnaissance ont été identifiés : 1) la reconnaissance de la reconnaissance; 2) la reconnaissance du processus; 3) la reconnaissance de la parole des parents; 4) la reconnaissance collective. Les pages qui suivent seront consacrées à la présentation de chacun de ces niveaux de reconnaissance.

La reconnaissance de la reconnaissance : position par rapport aux savoirs

Dès le départ, nos choix nous orientaient vers une « reconnaissance de la reconnaissance », c'est-à-dire une intention de regarder notre objet de recherche à partir de cette perspective. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la posture constructiviste et les valeurs de la profession du travail social donnaient clairement une orientation à la démarche et coloraient notre position par rapport aux savoirs (Darré, 1999). Confrontées à la réaction des chercheurs, des étudiants et des professionnels

autour de nous, nous avons commencé à nous questionner : étions-nous biaisées par nos choix? Avions-nous un parti pris pour la reconnaissance? La question de notre objectivité faisait surface, nous portant à réfléchir à l'influence des choix de départ sur les étapes de la recherche. Car une prise de position s'était installée dès le début : notre ouverture au point de vue des parents, notre position selon laquelle ceux-ci étaient envisagés comme des acteurs compétents et qu'ils détenaient des savoirs étaient une prise de position qui orientait la suite de la démarche (Morrissette & Desgagné, 2009). Or était-ce à dire qu'un glissement s'était opéré dans notre posture de chercheuses? Nous avions en tête la position de Lincoln (1995), à savoir que le détachement et l'objectivité du chercheur sont des barrières à la qualité, non pas une assurance de l'avoir atteinte. De même, la réflexion de Dennis (2018) – qui soulève que la position même du chercheur en recherche qualitative influence la validité d'un projet – alimentait notre réflexion.

Dans une perspective comme la nôtre, la mise en place d'un contexte favorable en adoptant une posture d'ouverture qui suscite l'expression et l'émergence de données de qualité, sans toutefois les biaiser ou les orienter, ramenait à l'aspect relationnel, un élément primordial dans ce type de recherche (Dennis, 2018). Cette condition relationnelle en recherche qualitative s'avère un critère essentiel de validité, une validité qui s'exprime par l'authenticité des propos recueillis (Dennis, 2018). Or s'assurer d'avoir accès aux données par ce contexte de recherche n'amenait pas à les orienter, mais à en favoriser l'accès (Dennis, 2018). Notre posture favorable à la reconnaissance posait ainsi des enjeux de pertinence de la méthode employée.

La reconnaissance du processus : la pertinence de la méthode

Nous avons précédemment exprimé que la méthodologie choisie devait d'abord permettre l'accès à la parole des parents et donc, prendre en compte leur réalité et s'adapter à leurs capacités, intrinsèquement reliées à leur vulnérabilité. Plus encore, elle devait fournir des conditions favorables à l'émergence et à la construction des savoirs à partir de l'expérience des parents. Mais il fallait se rappeler qu'une distinction est nécessaire entre le vécu des parents et l'émergence des savoirs expérientiels, d'où l'importance du rôle de partenaire du chercheur comme facilitateur de la construction des savoirs, c'est-à-dire du passage de l'expérience vécue à la construction des savoirs. Donc, en plus de favoriser la reconnaissance de la parole des parents, le dispositif de collecte de données devait encourager la narration et l'ouverture. Il était alors question de comprendre autrement avec les parents et non à partir de ceux-ci et de s'engager à la déhiérarchisation des relations de pouvoir. Mais comme l'entendent Morrissette et Desgagné, « on peut bien penser qu'il ne suffit pas, pour le chercheur, d'en être convaincu pour que cela se produise » (2009, p. 122). Les espaces d'accès à la parole des parents peuvent aussi devenir le lieu de négociation des

pouvoirs suscitant le clivage « eux », les parents, et « nous », les chercheuses, et ce, encore davantage dans un contexte où la prise de parole n'est pas coutume.

En ce sens, la méfiance exprimée par certains au regard de la véracité des propos des parents soulevait une réflexion sur notre méthodologie. Nos outils avaient été efficaces et les parents avaient été généreux dans leur narration. À partir de là, le processus analytique était-il été suffisamment ficelé pour produire des résultats reflétant la réalité des parents et pouvant se prétendre valides? La méthodologie employée à la production des connaissances avait-elle été pertinente?

Dans les traditions interprétatives de la recherche, les critères de validité des données ne s'expriment pas de la même manière que pour les recherches positivistes. Les intentions des chercheurs orientent les critères sur lesquels il sera possible de juger de la validité des résultats et cette dernière doit être pensée de manière différente (Dennis, 2018). En effet, comme le rappelle Anadón, « les critères de validité scientifique seront remplacés par des critères de rigueur » (2006, p. 12). Il est donc question de crédibilité, de transférabilité et de fiabilité. Une rigueur méthodologique et des stratégies ayant pour objectif « de permettre de construire une interprétation riche et détaillée du phénomène étudié » (Anadón, 2006, p. 12) sont donc nécessaires.

Dans cette voie, cette étape réflexive permettait de départager que ce n'était pas tant la vérité qu'il fallait rechercher, mais bien la validité. Et dans le type de recherche que nous menions, cela s'exprimait par l'authenticité des paroles des parents. Encore fallait-il être en mesure de reconnaître leur parole et d'adopter la bonne posture dans la démarche d'analyse.

La reconnaissance de la parole des parents : un équilibre et une vigilance nécessaires dans les analyses

À l'égard de la reconnaissance de l'espace à accorder aux parents, le fil directeur d'une posture qui s'éloigne de l'expertise et de la position de celui qui sait (Blais, 2008) renvoyait encore une fois à notre propre conception de la recherche, à notre représentation des chercheurs, et plus particulièrement à notre propre rôle de chercheuses. Lors de nos contacts avec les parents, la reconnaissance transparaissait d'entrée de jeu par nos attitudes de départ, par notre capacité de faire voir aux personnes qu'elles étaient reconnues comme productrices de savoir, de donner la voix aux parents. Nous souhaitions nous engager comme « facilitatrices » (Morrissette & Desgagné, 2009) en sachant nous éloigner de l'espace de suspicion qui règne parfois dans les interventions en protection de la jeunesse et qui est provoqué par cette logique d'enquête qui permet d'évaluer s'il y a compromission pour la sécurité ou le développement des enfants.

L'engouement des parents à participer à la recherche (confirmation de 44 entretiens en à peine deux semaines) et les explications de leurs motivations (besoin de s'exprimer – se raconter, appréciation des espaces de parole, désir de partager avec

les autres, etc.) exprimaient d'entrée de jeu que nous avions bien saisi leur potentiel de savoir. Par la suite, l'étonnante facilité avec laquelle les parents avaient partagé leurs réalités de vie difficiles et parsemées d'embûches lors des entretiens narratifs indiquait que les outils mis de l'avant favorisaient cette expression. Bien que des « déficits de reconnaissance » (Sécher, 2008) étaient perceptibles dans les histoires des parents, ces derniers étaient étonnamment capables de reconnaître les effets positifs des interventions dans leur vie. Toutefois, les enjeux de reconnaissance étaient omniprésents dans nos analyses, à différents niveaux et dans diverses directions : la reconnaissance des intervenants envers les parents et vice versa, la reconnaissance des chercheuses à l'égard des parents et, par ricochet, par rapport aux intervenants, celle des parents envers les chercheuses et même celle des chercheuses au regard de la communauté scientifique. Bref, de multiples espaces de reconnaissance qui rappelaient l'importance de ce concept dans la vie humaine : tous ont besoin de se « sentir quelqu'un », d'être reconnus par les autres pour se reconnaître eux-mêmes (Riccœur, 2004).

Or, plongées dans les analyses, des défis se présentaient à nous. Dans la même veine que Bernheim (2015), et en ce qui a trait à ces réalités de vie difficile, quelle distance intellectuelle et émotionnelle était-il possible d'avoir? Comment ne pas se sentir interpellées? Devait-on y voir un tremplin vers la mise au jour de ces réalités, y envisager un rôle pour le chercheur dans une perspective émancipatrice de cette population dite plus vulnérable? Ruskus mentionne que « le chercheur en travail social touche des personnes et des situations sensibles : il doit être conscient de son pouvoir, de ses limites et de son engagement dans les valeurs professionnelles » (2014, p. 367). De même, nos questionnements nous dirigeaient vers la vigilance importante dont il fallait faire preuve dans l'équilibre nécessaire pour s'assurer de la justesse des analyses.

Ainsi, différentes formes de négociations avaient émergé à travers la production des connaissances issues de nos données. D'abord, une interaction entre les données elles-mêmes. Le va-et-vient entre les enregistrements, les retranscriptions, les synthèses et les schémas issus de la collecte de données ramenait l'équipe à se questionner, à se repositionner, à se confronter par rapport aux choix à faire. En plus de fracturer, examiner, comparer, catégoriser et conceptualiser (Corbin & Strauss, 2008), il fallait donner sens aux propos des parents. Il devenait important de leur donner la place dans un souci de reconnaissance de leur réalité, mais sans étouffer notre espace d'interprétation. Nous avions l'impression, à ce moment, de négocier avec une partie « invisible » puisque les parents étaient absents de ce processus. Au cœur des analyses émergeaient des questions de fond : avons-nous bien fait la collecte de données? Avions-nous bien compris les parents? Avions-nous bien retranscrit? Quelles données gardions-nous? Quelles données étaient moins pertinentes, et pourquoi? Notre mise en mots était-elle juste?

Ces questionnements nous ont amenées à confronter nos idées, à collaborer, à négocier entre membres de l'équipe de recherche. Mais quels moyens pour négocier? Des propos nous avaient heurtées, fâchées, réjouies, étonnées et nous réalisions que la masse d'informations obtenues lors de la collecte de données nous obligeait à effectuer une boucle réflexive continue pendant le processus d'analyse. De nos discussions transparaisaient notre posture de départ, nos choix conceptuels et méthodologiques. Il devenait essentiel de revenir à nos objectifs, mais aussi à notre matériel brut afin de garder le cap. De nombreuses discussions de café avaient été réalisées, des discussions ouvertes d'abord où pouvaient être mises en lumière nos perceptions, nos hésitations, et même certains de nos jugements. Au fur et à mesure des séances de travail, les discussions et négociations s'affinaient. Les confrontations de points de vue et les interprétations divergentes se restreignaient. Mais pour ce faire, l'ouverture et l'écoute devaient être au rendez-vous. Le retour au matériau de collecte de données, une relecture des schémas réalisés, une révision des synthèses et divers documents de codification permettaient une meilleure focalisation sur les propos des parents et, de fait, un enlignement plus clair des membres de l'équipe. Les négociations n'étaient donc pas seulement des négociations de statuts, mais surtout des négociations de points de vue.

Finalement, et de là le déclencheur d'une démarche réflexive plus approfondie sur le déroulement de la recherche, des négociations émergeaient des réactions d'acteurs entourant le projet (chercheurs, étudiants, professionnels). Ces tiers, par leurs propos et leurs questionnements, nous replongeaient dans des zones d'incertitude quant au cheminement que nous avons fait. Les négociations avec ces acteurs étaient plutôt indirectes, mais leurs effets sur le processus de recherche étaient importants. Et ces questionnements, cette obligation de retour en arrière, provoquaient une relecture de ce que nous avons fait et permettaient de confirmer nos visions, nos points de vue, nos conclusions. En ce sens, négocier c'était gagner, gagner en profondeur, gagner en solidité dans l'analyse d'un matériau qui met en lumière des réalités de vie fragiles et complexes où le sens doit être établi avec rigueur et sensibilité.

À la lumière de ces réflexions, une conclusion s'imposait : une démarche de recherche rigoureuse, dans un contexte comme le nôtre, ne pouvait faire abstraction d'un engagement réel du chercheur. Celui-ci devenait le gardien de l'équilibre permettant de porter les voix des parents, tout en demeurant garant de la cohérence et de la valeur des connaissances coproduites.

La reconnaissance collective : un tremplin à promouvoir dans les analyses

Dans cette intention de porter la voix au cœur des analyses, un questionnement sur le rôle de chercheuses s'installait. À de multiples reprises, nous nous étions vues confrontées à une grande « émotion méthodologique », comme l'entend Bastien

(2016). Avec de tels exemples de vulnérabilité sociale, de réalités familiales difficiles fragilisant la situation de plusieurs enfants, quelle devait être notre position?

L'exercice de l'analyse des données permettait de constater les convergences entre les réalités familiales, les enjeux similaires associés aux types d'intervention de protection que nous avons sous la loupe. Le « face-à-face » entre les diverses données en analyse laissait transparaître, pour les parents, l'enjeu d'être reconnus individuellement, mais également l'enjeu d'être reconnus collectivement. Les allers-retours entre la théorie et les analyses portaient à constater qu'un filon se dessinait entre nos constats et les valeurs sociales promues par notre profession, entre autres, celle de la justice sociale. Or qu'étions-nous en train de reconnaître? Dans cette « fabrique des analyses », un glissement était-il en train de s'opérer? Étions-nous à outrepasser notre mandat de chercheuses? Et quel était-il? L'interprétation de nos analyses nous amenait-elle à franchir la ligne entre la « traduction » des propos des parents et la « promotion » de leur parole?

Les réactions extérieures nous plongeait dans des réflexions quant à la visée du transfert de connaissances, et ce, en toute cohérence avec nos appuis épistémologiques, conceptuels et méthodologiques de départ : se pointait de façon évidente un écart entre nos discours sur la reconnaissance – comme enlignements pour la recherche et comme résultats des analyses – et les réactions externes sur nos premières discussions de ces résultats. Dans un certain sens, ces propos faisaient la démonstration de l'écart encore présent entre les « étudiés » et les chercheurs, et soulevaient l'importance de revoir ce positionnement hiérarchique contre-productif aux croisements des savoirs.

Ces constats ravivaient également nos connaissances sur la reconnaissance, particulièrement l'idée centrale de sa lutte (Honneth, 2000). En effet, la visée de la reconnaissance auprès des groupes plus vulnérables est de favoriser la justice sociale pour mener au changement. En tant que chercheuses en travail social, avions-nous le double mandat de constater ce manque de reconnaissance, issu de notre démarche scientifique, tout en nous engageant dans une action visant la reconnaissance des parents au sens collectif, tendant vers un équilibre de légitimation des acteurs concernés (Honneth, 2000)? Devions-nous nous sentir interpellées? Le type de recherche que nous faisons nous dirigeait-il vers un engagement social et une action sociale (Darré, 1999)? Encore une fois, l'enjeu de notre posture semblait omniprésent et nous conviait à une réflexion sur l'engagement du chercheur.

La reconnaissance de l'engagement du chercheur : de la neutralité scientifique à la recherche d'équilibre dans les analyses

Cette réflexion sur la reconnaissance à travers laquelle nous avons été plongées à toutes les étapes de notre recherche dirigeait incontestablement vers certains questionnements : quel engagement pour le chercheur dans un projet comme le nôtre?

Quelle marche à suivre dans l'interprétation, les analyses et la construction des connaissances? Quel équilibre à maintenir?

Prendre appui sur la prémisse que les parents sont des acteurs compétents (Giddens, 1987), et ce, dans le contexte d'une recherche participative, laissait envisager leur pleine participation dans l'exercice de la construction des connaissances. Cette construction n'est pas unidirectionnelle : elle implique également l'engagement du chercheur, convenant que réside dans cette « production des connaissances » (Darré, 2014) des espaces de dialogue qui interpellent aussi le chercheur comme acteur actif. Cela réclame donc d'un minimum de bidirectionnalité dans l'engagement à la démarche. Tel que l'entend Dennis : « En recherche qualitative, nous savons de longue date que le chercheur est engagé et partie prenante du processus et qu'il ne peut être légitimement ignoré de la démarche »⁵ [traduction libre] (2018, p. 109).

Cette position par rapport aux savoirs « ne correspond plus à celle auparavant requise, héritée du positivisme, fondée sur la distance, la neutralité et l'objectivité du chercheur par rapport à l'objet de recherche et par rapport aussi aux sujets qui y collaborent » (L'Hostie, 2001, p. 114). Le chercheur n'est plus celui qui sait, dans une posture de supériorité à l'égard des participants de sa recherche. Dans une perspective participative au sens où nous l'avions située, la posture du chercheur se reliait à celle présentée par Morrissette dans un contexte de recherche-action ou collaboratif : la reconnaissance des acteurs renvoie le chercheur à une position d'accompagnateur, de facilitateur qui a comme but premier d'encourager la réflexion et l'échange entre les acteurs (Morrissette, 2013). « Dans cette perspective, le chercheur est considéré comme un acteur de changement, au même titre que les participants à la recherche : il renonce à sa position en surplomb, comme le note Coenen (2001), acceptant un partage de pouvoir » (Morrissette, 2013, p. 45).

Cela n'empêchait pas de se confronter à une certaine ambiguïté, ambiguïté qui s'invite lorsqu'il est question de modifier la relation du chercheur aux participants de manière à la rendre plus égalitaire (Hachem Samii, 2009). Bien que l'on veuille déhiérarchiser les savoirs et les relations de pouvoir, le chercheur demeure celui qui fixe les règles du jeu, « il reste le gardien des règles, celui qui doit arbitrer, qui facilite, qui négocie, etc. » (Hachem Samii, 2009, p. 161). Pourtant, dans l'appréhension de réalités difficiles appelant un besoin de reconnaissance tant individuel que collectif chez les parents, comment rester indifférentes? Comment ne pas y voir là une responsabilité de faire entendre ces voix afin de provoquer des réflexions permettant l'amélioration des pratiques?

Tout au long de notre démarche analytique, les enjeux de reconnaissance nous questionnaient : quelle était la valeur des propos? La reconnaissons-nous? Que voulions-nous exclure, garder, ignorer? Que voulions-nous démontrer? Ceux-ci nous ont interpellées quant à notre posture puisqu'ils touchaient pleinement la tension

objectivité-subjectivité et de fait, la neutralité si valorisée du chercheur. Mais, est-il vraiment nécessaire de rester neutre? Est-il possible de rester neutre dans une recherche participative qui soulève des « situations sensibles » (Ruskus, 2014)?

La neutralité, en effet, offre au chercheur une capacité à se déplacer entre les différents arguments qui lui permet de restituer aux acteurs un autre regard, une autre façon de donner sens à leurs investissements et, partant, d'agir à partir d'eux. [...] Si la neutralité est l'instrument indispensable du déplacement, le déplacement est lui-même la seule façon de refaire du lien entre des univers séparés, de faire comprendre aux uns que les autres ont aussi leurs raisons, de permettre à des logiques contradictoires de coexister et de se confronter sans forcément se déchirer, se mépriser ou se détruire. C'est pourquoi la neutralité n'est pas incompatible avec l'engagement : loin de n'être portée que par un souci de pureté, de distanciation à l'égard des objets investis par les acteurs, elle permet au contraire de se rapprocher de ce qui les agite, non pour prendre parti avec eux, mais pour comprendre pourquoi ils ont tellement à cœur de le faire, et comment ils s'y prennent (Heinich, 2002, pp. 22-23).

N'y aurait-il pas une différence à faire entre la neutralité nécessaire au processus de recherche et l'engagement dans la cause et les intentions de la recherche? Le chercheur pourrait donc procéder de manière rigoureuse au sens de rapporter et traduire le plus justement possible les savoirs des parents, sans toutefois nier son rôle dans la construction mutuelle de ces savoirs et négliger sa responsabilité à les faire reconnaître. En discutant du fait de « prendre position », Darré affirme : « [...] cela ne me dérange pas, au contraire, à condition que le fait d'appartenir à un camp n'exclut pas mais affine le souci de rigueur » (2014, p. 11). Le chercheur pourrait donc procéder de manière rigoureuse et neutre, tout en n'excluant pas son désir d'action et d'engagement, passant « de l'action scientifique à l'action sociale » (Darré, 2014, p. 9). Nous sommes en cela interpellées par l'exercice de la cohérence. C'est dans cette veine que Heinich (2002) invite à une « neutralité engagée » qui, au-delà de la production du savoir, se révèle également par l'action.

Conclusion : une reconnaissance de l'engagement du chercheur

Il faut distinguer le vrai du pertinent, nous dit Darré (2014). Est-il important de confirmer que les parents disaient la vérité lors de notre collecte de données? Et de quelle vérité est-il question? La nôtre? La leur? Ainsi, c'est au regard de la reconnaissance de leur propos à travers leur expérience, leur vérité, qu'il est possible d'établir la pertinence des propos recueillis et la richesse des résultats analysés.

La connaissance produite est ainsi toujours une construction qui dépend de celui qui définit les faits pertinents et qui en produit une compréhension. Une telle approche s'inscrit en faux par rapport à l'idée

d'une quelconque naturalité ou objectivité du savoir. Le savoir est, au contraire, toujours à penser en rapport avec l'inscription sociale de celui qui le produit, avec ce qu'il est, son identité personnelle, sociale et professionnelle. Il n'est pas qu'une construction intellectuelle, il est aussi une construction sociale (Lyet, 2014, p. 87).

Ainsi la question n'est pas de savoir si les parents disaient la vérité, mais s'ils exprimaient leur réalité, soit leur vérité du moment. Et cette réalité mise à jour par l'analyse rigoureuse et authentique des données permet de rendre valides les connaissances construites et de mieux comprendre la réalité des interventions pour réfléchir sur les pratiques et leur amélioration.

Par cet exercice, il nous semble possible de mieux comprendre l'expérience vécue, de développer ensemble de nouveaux savoirs qui pourront confronter les anciens et de porter un regard nouveau sur les pratiques de protection qui, rappelons-le, vise le bien-être de milliers d'enfants chaque année. Mais cette construction commune des connaissances ne peut faire abstraction du rôle joué par le chercheur dans les diverses démarches du projet et plus particulièrement dans la mise en œuvre des analyses.

« La construction de la connaissance, en campant sur une position de neutralité, est-elle si neutre que cela? » (Lyet, 2014, p. 97). À partir de là, nous questionnons la neutralité scientifique telle qu'elle est généralement perçue pour tendre davantage vers une sensibilité méthodologique, celle-ci permettant de mettre à l'avant-scène les savoirs construits avec les parents de la manière la plus juste possible. Nous portons l'idée du droit des personnes de s'exprimer et d'être entendues comme celui de leur valeur ajoutée dans une construction commune et déhiérarchisée des savoirs. Or ce type de recherche, qualifiée d'engagée, est-il reconnu au même titre que les recherches plus conventionnelles? Et en quoi modifie-t-il le développement des connaissances, la fabrique des analyses? Dans une recherche comme la nôtre, l'accès aux savoirs des parents n'est pas suffisant. Il nous apparaît essentiel de faire entendre leur voix afin de lutter pour leur reconnaissance, d'endosser le rôle de « traducteur » capable de traduire les réalités exprimées par les parents de manière telle que les discours de ces derniers puissent servir à l'amélioration des pratiques d'intervention. De fait, l'analyse des données doit être faite avec rigueur, mais aussi dans une grande vigilance qui assure l'authenticité des conclusions qui seront partagées.

En cela, la méthode de recherche se marie aux valeurs de la profession à l'intérieur de laquelle elle s'inscrit. Faire de la recherche en travail social devrait nous contenir dans un cadre où la dignité des personnes, leur capacité de changement et d'autodétermination sont des guides. Et, quoi qu'on en pense, ces valeurs interpellent l'engagement du chercheur dans une perspective de changement social : « Il n'y a pas de science libre de valeurs » (Riverin-Simard et al., 1997, p. 62).

Cette démarche réflexive nous porte à conclure que le chercheur se doit de développer les habiletés d'un équilibriste afin de suivre le fil rouge de la reconnaissance mis en relief dans le cadre de notre projet. Malgré les enjeux et les défis, il doit s'exercer à maintenir son équilibre, à préserver ses idéologies et à permettre à chacun des acteurs de prendre sa juste place et de participer à la coconstruction des connaissances : il devient ainsi un facilitateur de l'expression des savoirs vécus des participants.

Or la reconnaissance d'une telle réflexion sera-t-elle au rendez-vous chez nos collègues chercheurs et dans les milieux de pratique?

Notes

¹ L'équipe de recherche était composée d'une chercheuse et de trois auxiliaires de recherche (étudiantes-chercheuses), rattachées à une école de travail social.

² Marie-Andrée Bertrand, première femme à obtenir un doctorat en criminologie de l'Université de Californie à Berkeley, connue lors d'un séminaire sur l'épistémologie au programme de doctorat en sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal, resituait toujours cette question lors de ses enseignements.

³ Ce projet de recherche s'inscrit dans une plus grande programmation de recherche appuyée sur le croisement des savoirs au cœur des interventions sociales en contexte de protection de l'enfance : les savoirs professionnels (Lambert, 2013), les savoirs expérientiels des parents (projet actuel) et les savoirs expérientiels des enfants (projet à venir).

⁴ Environ 60 000 situations familiales sont signalées à la protection de l'enfance chaque année au Québec grâce à la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ).

⁵ « *In qualitative research, we have long acknowledged that the researcher is engaged in the process and cannot be legitimately ignored* » (Dennis, 2018, p. 109).

Références

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

Anadón, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

- Bastien, R. (2016). Pour une improbable méthode. Et si par hasard on se retrouvait dans des cartons : histoire familiale orale, archives et autres écrits. Dans I. Perreault, & M.-C. Thifault (Éds), *Récits inachevés : réflexions sur la recherche qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 25-62). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bernheim, E. (2015). De petite fille abusée à mère négligente : protection de la jeunesse et matrice de domination. *Canadian Journal of Women and the Law – Revue femmes et droit*, 27(2), 184-206.
- Bertaux, D. (2006). *Le récit de vie, l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Collin.
- Blais, L. (2008). Savoir-expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et société*, 38(2), 151-163.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissances pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut national de la recherche agronomique.
- Darré, J.-P. (2014). *Parcours d'un sociologue*. Paris : L'Harmattan.
- Dennis, B. (2018). Validity as research praxis : A study of self-reflection and engagement in qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(2), 109-118.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.
- Hachem Samii, Y. (2009). Des tentatives de dépasser les relations de pouvoir : chercheurs et travailleurs sociaux, même combat? *Nouvelles pratiques sociales*, 22(1), 152-165.
- Heinich, N. (2002). *Pour une neutralité engagée : questions de communication*. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7084>

- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Lacharité, C., & Gagnier, J.-P. (2009). *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Lambert, A. (2013). *La gestion des risques en protection de l'enfance : logiques d'action et quête de sens*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., & Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204.
- Lemay, L. (2013). Pratiques évaluatives et structuration du rapport parent-intervenant dans le champ du travail social en contexte de protection de la jeunesse : enjeux, défis et repères d'action. Dans E. Harper, & H. Dorvil (Éds), *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques* (pp. 313-338). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M. (2001). Conclusion. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 113-118). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lyet, P. (2014). Renouveler les pratiques de construction des savoirs dans les « recherches collectives ». *Le sociographe*, 5 (Hors-série 7), 87-102.
- Lyet, P., & Paturel, D. (2012). Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social : une science-action en travail social. *Pensée plurielle*, 2(30-31), 255-268.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Mensy, A. (1996). Sciences sociales et usages des savoirs par les « gens ordinaires ». *Anthropologie et société*, 20(1), 87-198.
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 13, 5-19.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 20(2), 118-144.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2018). *L'humain avant tout*. Repéré à <https://beta.otstcfq.org/>

- Racine, G. (2000). La construction de savoirs d'expérience chez les intervenantes d'organismes communautaires pour femmes sans-abri : un processus participatif, collectif et non planifié. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 69-84.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de reconnaissance : trois études*. Paris : Stock.
- Riverin-Simard, D., Spain, A., & Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 59-91.
- Ruskus, J. (2014). *La recherche sensible, caractéristique identitaire de la recherche en travail social*. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Jonas_Ruskus/publication/
- Sécher, R. (2008). Qui sont les parents en déficit de reconnaissance sociale? Dans D. Coum (Éd.), *Que veut dire être parent aujourd'hui?* (pp. 245-256). Paris : ERES.
- Van der Maren, J.-M. (2010). *Méthodologie de l'entrevue* [document de formation]. Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité : contribution au constructivisme*. Paris : Le Seuil.

Annie Lambert est professeure agrégée à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke et coresponsable de l'axe Développement de l'enfant dans sa famille et sa communauté à l'Institut universitaire de première ligne de santé et de services sociaux au CIUSSS de l'Estrie – CHUS. Formée en criminologie et en travail social, elle a œuvré pendant une douzaine d'années comme intervenante, principalement dans des contextes de délinquance adulte et de protection de l'enfance. Elle s'intéresse aux questions éthiques et aux croisements des savoirs. Ses travaux actuels portent sur la prise de décision et la gestion du risque en situations complexes ainsi que sur la valorisation des savoirs expérientiels des personnes dans l'intervention, la formation universitaire et la recherche.

Anne-Sophie Audet, est bachelière en travail social de l'Université de Sherbrooke. Elle travaille comme auxiliaire de recherche depuis 2016. Elle s'intéresse aux savoirs expérientiels et à la participation des personnes usagères à la formation en travail social.

Émilie Breault, est bachelière en travail social de l'Université de Sherbrooke. Elle travaille comme auxiliaire de recherche depuis 2017. Elle s'intéresse à l'influence du système familial dans l'instauration de problématique de toxicomanie ou de santé mentale.

Pour joindre les auteures :
Annie.Lambert@usherbrooke.ca
Anne-Sophie.Audet@usherbrooke.ca
Emilie.Breault@usherbrooke.ca