

Varia

ARTICLES

Éditorial	iv
<i>Le comité éditorial de la revue Facteurs humains</i>	
La dynamique des contrats psychologiques	1
<i>Labkoo Dirayabte Nathate</i>	
Émergence et mise en œuvre de l'approche de l'impact collectif pour l'inclusion sociale de personnes aînées au Québec : défis et facteurs facilitants	19
<i>Anjelo Maindelson Joseph, Émilie Raymond et Patrick Villeneuve</i>	
Une étude ethnographique des menstruations et des pratiques religieuses à Varanasi : penser des « agency » parallèles	40
<i>Daphnée Dion-Carrier</i>	
Comment les enseignantes de maternelle 4 ans soutiennent-elles les fonctions exécutives des enfants dans le jeu libre ?	62
<i>Ariane Fiset et Stéphanie Duval</i>	
« Chanter des comptines aux escargots » : la sensibilité écologique d'enfants âgés de 2 à 5 ans en centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature	90
<i>Émilie McKinnon-Côté, Caroline Bouchard et Michèle Leboeuf</i>	
L'engagement des élèves en classe dans un programme « un portable, un élève » au secondaire : après un quart de siècle d'implantation	119
<i>Carolanne Boulanger et Géraldine Heilporn</i>	
Le savoir-faire de la métallurgie ancienne du fer au Musée national du Togo : entre sauvegarde et transmission	140
<i>Aïcha Malle</i>	

Le rôle de la nature dans l'acquisition de la vertu chez Aristote : la vertu naturelle et le bon naturel (<i>euphuia</i>)	158
Marc-Olivier Tremblay	
Définir la société de contrôle : de Foucault à Deleuze (en passant par Burroughs et Han)	178
Antoine Morin-Racine	
Expérience de pensée et quête du bien-être : au-delà des plaisirs artificiels.....	200
Laurence Levesque	
L'utilisation militante des médias sociaux par les groupes minoritaires : quel pouvoir d'agir ?	209
Édith Nadeau-Bolduc	
L'identité scientifique chez les étudiantes en STIM : une recension des écrits	229
Jacinthe Pilette	
La recherche sur la baladodiffusion au Québec : une revue narrative de la littérature	248
Marie-Claude Savoie	

Revue *Facteurs humains* – Vol. 2 N° 1

Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval est publiée en partenariat avec la Bibliothèque de l'Université Laval.

ISSN 2818-3991 (En ligne)

Comité éditorial (2025)

Arnaud Anciaux, Ph.D. Directeur de la revue et vice-doyen à la recherche et à la création, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Laval

Christian Desllets, Ph.D. Directeur du Département d'information et de communication, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Laval

Angela Ferraro, Ph.D. Responsable facultaire aux études et directrice des programmes de 1^{er} cycle, Faculté de philosophie, Université Laval

Claude Goulet, Ph.D. Directeur par intérim de la revue et vice-doyen à la recherche et à l'international, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Markus Herrmann, Ph.D. Vice-doyen aux études, Faculté des sciences sociales, Université Laval

Cory Andrew Labrecque, Ph.D. Vice-doyen aux études, Faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval

Ariane Lefebvre, Ph.D. Coordonnatrice de la revue *Facteurs humains* et agente de recherche et de planification en appui à la réussite, Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes, Université Laval

Pour nous joindre

Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval

Université Laval

Pavillon Jean-Charles-Bonenfant, local 4186

Québec (Québec) G1V 0A6

revue-facteurs-humains@ulaval.ca

©Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval, 2025, à l'exception des articles.

Le contenu de ce numéro est sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Éditorial

Diffuser la recherche étudiante en français

Ce deuxième numéro de *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval* propose une mosaïque de réflexions, à l'image de la richesse et de la diversité présente dans les domaines de recherche couverts. Par ce numéro *varia*, la revue laisse place à une diversité de voix étudiantes et invite le lectorat à se plonger dans les préoccupations, les objets de recherche et les engagements des jeunes chercheurs et chercheuses, consolidant ainsi la mission qu'elle s'est donnée à sa création : valoriser et diffuser la recherche étudiante grâce à un espace de publication dédié aux voix émergentes de la recherche, un lieu de dialogue interdisciplinaire et de valorisation des savoirs construits par la relève scientifique.

En publiant ces travaux en français et en libre accès, *Facteurs humains* espère contribuer à la vitalité scientifique francophone et à la démocratisation des savoirs, en rendant visible des recherches qui interrogent nos pratiques et nos représentations. Au-delà de l'étape académique qu'elle constitue, la recherche étudiante est aussi un espace où nombre d'avenues novatrices émergent et se construisent, que ce soit en matière d'objets d'étude ou d'approches à même d'enrichir le dialogue scientifique et d'éclairer sous un jour nouveau les enjeux contemporains.

Un numéro *varia* riche de sens

À travers les contributions de personnes étudiantes issues de divers horizons, ce numéro couvre quatre grands champs de recherche et de réflexion, témoignant de la pluralité des approches présentées, du terrain ethnographique à la réflexion philosophique, en passant par l'analyse des pratiques éducatives et la préservation des savoirs. Auteurs et autrices abordent ainsi des enjeux contemporains en lien notamment avec l'inclusion sociale, étudient pratiques et programmes en éducation et apprentissage, analysent la mobilisation de technologies numériques dans plusieurs contextes de transmission, et enfin examinent certains concepts fondamentaux ou fondateurs de la réflexion philosophique, politique et éthique.

Dans le premier axe de ce numéro *varia*, Labkoia Dirayabte Nathate concentre sa recherche sur le concept de contrat psychologique et ses effets sur les relations de travail et la gestion des ressources humaines, soulignant l'importance d'une gestion efficace des contrats psychologiques dans l'établissement de relations professionnelles harmonieuses. Poursuivant sur les enjeux contemporains, Anjelo Maindelson Joseph, Émilie Raymond et Patrick Villeneuve examinent pour leur part l'expérience de l'impact collectif autour de l'*Initiative pour l'inclusion sociale de personnes aînées*, et mettent en lumière les défis de l'appropriation d'une telle approche dans le milieu communautaire québécois. Enfin, la contribution de Daphnée Dion-Carrier nous éclaire sur la relation entre pratiques religieuses traditionnelles et expérience menstruelle de femmes hindoues, encourageant le développement d'approches méthodologiques conscientes de la diversité et de la complexité des expériences religieuses féminines. Ces articles, portant sur des enjeux contemporains et d'inclusion sociale, interrogent les dynamiques de pouvoir, d'inclusion et d'identité dans différents contextes sociaux, culturels et scientifiques. Ils sont complétés par les revues de littérature d'Édith Nadeau-Bolduc et de Jacinthe Pilette. Dans la première, l'autrice explore les possibilités et les impacts de l'utilisation militante des médias sociaux, soulignant les défis auxquels font face les groupes minoritaires et proposant des perspectives de recherche constructives pour une utilisation équitable de l'espace numérique. Dans la

seconde revue de littérature, Pilette s'intéresse à la notion d'identité scientifique chez les femmes en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM), construite dans un contexte anglophone et qui gagnerait à être introduite dans la recherche francophone, notamment pour mieux comprendre les expériences des étudiantes en STIM et les facteurs de construction de leur identité.

Cette dernière contribution permet de faire le pont avec le deuxième axe du numéro qui rassemble des articles portant sur les pratiques éducatives, le développement cognitif et l'intégration des technologies dans l'apprentissage. La contribution d'Ariane Fiset et Stéphanie Duval propose d'explorer les pratiques enseignantes soutenant le déploiement des fonctions exécutives des enfants de 4 ans dans le cadre du jeu libre, en particulier symbolique. S'intéressant à l'apport de l'éducation par la nature chez les enfants de 2 à 5 ans, Émilie McKinnon-Côté, Caroline Bouchard et Michèle Leboeuf étudient pour leur part le développement de la sensibilité écologique chez ces enfants fréquentant un centre de la petite enfance. Enfin, s'intéressant plutôt aux élèves du secondaire, l'article de Carolanne Boulanger et Géraldine Heilporn propose de revenir sur l'influence des programmes « un portable, un élève » sur l'engagement des élèves au secondaire après 25 ans d'implantation, alors que le numérique est désormais familier.

Poursuivant sur des considérations numériques, le troisième axe de ce numéro s'ouvre sur une contribution d'Aïcha Malle qui, après un examen des pratiques muséales du Musée national du Togo, émet plusieurs recommandations pour une médiation du patrimoine culturel immatériel (PCI) africain au moyen des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cet axe sur le numérique est complété par la revue de littérature de Marie-Claude Savoie qui examine la documentation sur la baladodiffusion au Québec, proposant plusieurs perspectives de recherche pertinentes pour une meilleure compréhension de ses usages.

Enfin, pour clore ce deuxième numéro de la revue, *Facteurs humains* invite le lectorat à revisiter certains concepts et travaux fondateurs au sein des sciences humaines et sociales. Dans son article, Marc-Olivier Tremblay réfléchit à l'acquisition de la vertu chez Aristote à travers les concepts de vertu naturelle et de bon naturel. Antoine Morin-Racine, quant à lui, réexamine discipline et contrôle chez Foucault et Deleuze dans un contexte néolibéral. Enfin, la note de recherche de Laurence Levesque s'intéresse aux implications, sur le développement d'une théorie du bien-être, de la « machine à expérience » proposée par le philosophe Robert Nozick. Ces trois textes dialoguent avec des traditions philosophiques, des fondements éthiques et propositions politiques qui peuvent, encore aujourd'hui, éclairer nos réflexions et pratiques contemporaines.

De l'émergence à la consolidation de la revue

Ce numéro est aussi l'occasion de mettre en lumière les changements qui ont marqué la dernière année au sein de la revue.

Tout d'abord, le comité éditorial souhaite saluer le travail visionnaire d'Isabelle Clerc, professeure au département d'Information et de communication, vice-doyenne de la Faculté des lettres et des sciences humaines, dont l'engagement et la direction ont permis la naissance de *Facteurs humains*. Isabelle a contribué de manière significative au développement de l'appui à la réussite à l'origine de la revue. Au-delà de son investissement professionnel, sa présence bienveillante et son esprit collaboratif ont largement contribué au succès de la revue. Les membres du comité éditorial de *Facteurs humains* souhaitent donc lui exprimer leur profonde reconnaissance et témoigner de l'inspiration dont elle a été la source pour nous toutes et tous.

La direction de la revue sera désormais assurée par Arnaud Anciaux, professeur au sein du département d'Information et de communication et vice-doyen à la recherche, à la création et aux études supérieures de la Faculté des lettres et des sciences humaines, en souhaitant mettre sa vision au service de la revue et de son développement futur.

Et de fait, la nouvelle année annonce de beaux projets pour *Facteurs humains*, notamment grâce à une nouvelle collaboration avec Érudit, une infrastructure numérique qui a pour mission de soutenir la publication ouverte de la recherche en sciences humaines et sociales. *Facteurs humains* rejoindra la collection de revues savantes diffusées sur la plateforme Érudit dès janvier 2026, consolidant ainsi sa mission de diffusion en libre accès de la recherche étudiante. La revue a également lancé plusieurs appels à contribution, généraux comme thématiques, qui promettent d'ores et déjà des lectures passionnantes au cours des prochaines années.

Conclusion : Continuer à faire vivre la revue

Le deuxième numéro de *Facteurs humains* est une invitation à poursuivre l'aventure éditoriale et à faire vivre la recherche étudiante en français dans un espace critique, inclusif et ouvert. Nous espérons que cette lecture suscitera curiosité, réflexion et dialogue – et, pourquoi pas, l'envie peut-être de contribuer à un prochain numéro.

Le comité éditorial de la revue *Facteurs humains*

Pour citer cet article

Comité éditorial de la revue *Facteurs humains*. (2025). Éditorial. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), iv-vi. <https://doi.org/10.62920/dc10vs63>

© Les auteurs, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



La dynamique des contrats psychologiques

Labkoia Dirayabte Nathate

Mots-clés : Contrat psychologique ; contrat transactionnel ; contrat relationnel ; attentes-obligations.

Keywords : Psychological contract ; transactional contract ; relational contract ; expectations-obligations.

Résumé

L'étude du contrat psychologique (CP), qui comprend une dimension transactionnelle et une dimension relationnelle, a suscité beaucoup d'attention au fil des ans. Son intérêt principal est qu'elle offre un cadre unique pour comprendre les attitudes et comportements dans la réalisation du travail, ainsi que les changements observés dans les aspects tels que la loyauté, l'engagement, la satisfaction au travail et l'identification à l'organisation (Rousseau, 1995 ; Zacher et Rudolph, 2021). Les recherches sur le CP révèlent que les CP sont dynamiques et non statiques. Elles indiquent aussi que la perception du CP peut différer entre le secteur privé et le secteur public en raison des différentes attentes et obligations qui existent dans ces environnements. Pour mieux appréhender la part dynamique du concept, nous avons exploré l'étude de Rousseau et al. (2018). Selon les auteurs, le développement de la perception du CP sur les relations de travail et les effets des pratiques de la gestion des ressources humaines (GRH) sur le CP se construisent selon un processus itératif intégrant différentes approches en GRH.

Abstract

The study of the psychological contract (PC), encompassing both transactional and relational dimensions, has garnered significant attention over the years. Its primary value lies in providing a unique framework for understanding attitudes and behaviours in work performance, as well as changes in loyalty, commitment, job satisfaction, and organizational (Rousseau, 1995; Zacher & Rudolph, 2021). Research on PC reveals that they are dynamic rather than static. It also suggests that the perceptions of the PC may vary between the private and public sectors due to differing expectations and obligations in these environments. To better understand the dynamic nature of the concept, we examined the study by Rousseau et al. (2018). According to the authors, the development of the perceptions of the PC in work relations and the effects of human resource management (HRM) practices on the PC are constructed through an iterative process that integrates various HRM approaches.

Pour citer cet article

Nathate, L. D. (2025). La dynamique des contrats psychologiques. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.62920/ckdn0329>

© Labkoia Dirayabte Nathate, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Introduction

L'étude du contrat psychologique (CP) a suscité beaucoup d'attention au fil des ans, parce qu'elle offre un cadre unique pour comprendre les attitudes et comportements dans la réalisation du travail, ainsi que les changements dans les aspects tels que la loyauté, l'engagement, la satisfaction au travail et l'identification à l'organisation (Rousseau, 1995 ; Zacher et Rudolph, 2021). Les attentes des employés quant à ce qu'ils devraient obtenir sur la base des engagements perçus de l'organisation sont connues sous le nom de contrats psychologiques (Morrison et Robinson, 1997). De nombreux résultats de recherche suggèrent qu'un CP prédit de manière fiable les attitudes et les comportements associés en milieu de travail (Katou et Budhwar, 2012 ; Mullenbach-Servayre, 2009 ; Guerrero, 2005 ; Rousseau, 1990). Nombreux sont les auteurs qui pensent que les contrats psychologiques constituent un concept utile pour expliquer comment les relations de travail

semblent avoir changé en raison de nouvelles conditions organisationnelles et économiques (Anderson et Schalk, 1998 ; Guest, 2004).

Il convient de noter que, dans un contexte organisationnel, un employeur peut s'engager dans de nombreux contrats psychologiques (Coyle-Shapiro et al., 2004). Il est essentiel de reconnaître que l'existence d'un CP ne présuppose pas une compréhension mutuelle identique ; en d'autres termes, un employé peut posséder un CP, alors que son superviseur ou ses subordonnés peuvent ne pas partager le même contrat (Rousseau et McLean Parks, 1993). Levinson et al. (1962) ont exploré un ensemble de facteurs susceptibles d'influencer la formation et l'évolution des contrats ; ils en déduisent que les interactions et les perceptions entre les individus au sein d'une organisation, qu'elles soient liées au travail ou non, peuvent être intégrées dans la notion de CP (Herriot et Pemberton, 1997 ; Rousseau, et al., 2018 ; Baruch et Rousseau, 2019). L'objectif de l'étude est de comprendre la dynamique des contrats psychologiques et son influence sur les relations d'emploi.

L'article ci-dessous présente tout d'abord une revue de la littérature consacrée à la définition du CP. Il décrit ensuite la perception du CP et son influence sur la performance, l'engagement et l'intention de rester ou de quitter une organisation. Enfin, il révèle notre positionnement sur le concept de CP.

1 Le concept de contrat psychologique

Le concept de CP a été introduit par Argyris (1960) pour décrire une attente tacite, entre le contremaître (superviseur, chef service) et les employés, consistant à amener ces derniers à adhérer aux attentes de production maximale par un style de leadership passif. Plus tard, Levinson et al. (1962) ont introduit une conceptualisation plus élaborée du CP, inspirée des travaux de Menninger (1958). La littérature mentionne que les recherches sur le CP ont pris réellement leur envol à partir de l'article de Rousseau (1989) et qu'elles se sont accentuées par après avec les recherches de Herriot et Pemberton (1997), Guest (1998), Rousseau et McLean Parks (1993), Robinson et al. (2000) et d'autres auteurs qui ont retenu comme éléments clés, dans la définition du CP, les attentes et les promesses. À partir des définitions basées sur les attentes et les promesses, deux autres éléments clés, les obligations et les croyances, viennent s'ajouter, à la suite d'autres séries d'études menées par un autre groupe d'auteurs (Schalk et Roe, 2007 ; Dabos et Rousseau, 2013 ; Morrison et Robinson, 1997 ; et Mullembach-Servayre, 2009). Ceci a permis d'appréhender le développement de nouvelles formes de perceptions du CP (perception subjective, obligation du salarié et de l'employeur, dynamique et évolutive respect du CP, dépassement des obligations, rupture et violation du CP) et d'examiner comment elles influencent la vie de l'organisation, que celle-ci soit privée ou publique.

1.1 Définition

La définition du concept de CP ne fait pas l'objet d'un consensus. En réalité, les désaccords concernent les éléments constitutifs du CP : les attentes, les promesses et les obligations. La littérature retient que les fondements des obligations du CP reposent sur 1) les attentes (Tinsley et Lee, 1999 ; Thomas et Anderson, 1998 ; Herriot et Pemberton, 1997), 2) les promesses (Guest et Conway, 2002 ; Rousseau et Tijoriwala, 1998 ; Robinson, 1996 ; Turnley et Feldman, 1999), 3) les obligations (Freese et Schalk, 1999 ; Lewis-McLear et Taylor, 1998 ; Robinson et al., 2000 ; Rousseau, 1990) et 4) les croyances dans les promesses (Dabos et Rousseau, 2004). Pour Schein,

la notion de CP suppose que l'individu a une série d'attentes envers l'organisation et que l'organisation a une série d'attentes envers lui. Ces attentes ne sont pas seulement relatives à la quantité de travail qui doit être fournie par rapport au salaire octroyé, mais elles incluent également un ensemble de droits, de priviléges et d'obligations entre le travailleur et l'organisation. Par exemple, un employé peut anticiper une certaine sécurité d'emploi après plusieurs années de service, tandis que l'organisation peut s'attendre à ce que celui-ci préserve son image institutionnelle et respecte la confidentialité des informations stratégiques, notamment en évitant toute divulgation à la concurrence. De telles attentes ne sont écrites dans aucun contrat formel entre l'employé et l'organisation. (Schein, 1965, p. 11)

La contribution de Schein porte sur l'importance de l'adéquation entre les attentes et les contributions de chaque partie, et sur l'interaction entre les deux parties.

La conceptualisation actuelle du CP provient de l'article fondateur de Rousseau (1989). L'autrice définit le CP comme :

La croyance d'un individu concernant les termes et les conditions d'un accord d'échange réciproque entre cette personne cible et une autre partie, un accord qui naît lorsqu'une partie croit qu'une promesse a été faite et une compensation offerte en échange, liant les deux parties en un ensemble d'obligations. (Rousseau, 1989, p. 123)

Par la suite, Rousseau a apporté des précisions en indiquant que la représentation mentale du CP par les uns et par les autres devait être comprise comme des croyances subjectives individuelles. L'autrice a ajouté que la porte d'entrée du CP relevait davantage des obligations (basées sur des promesses non écrites ou faites oralement), faisant voir une rupture conceptuelle nette par rapport au concept d'attente issu des premiers travaux.

Herriot et Pemberton (1997) ont donné toutefois une définition qui établit un pont entre les premiers travaux (Argyris, 1960 ; Levinson et al., 1962 ; Schein, 1965) et les développements ultérieurs. Ils définissent le CP comme « la perception que les deux parties ont de la relation d'emploi, l'individu et l'organisation ont des obligations liées à cette relation » (p. 26). L'accent est mis sur la perception relationnelle du CP et la notion d'obligation attribuée dans la définition de Rousseau.

Selon Guest (1998, p. 658), « le CP réside dans l'interaction plutôt que dans l'individu ou l'organisation ». Il nuance ses propos en affirmant que même si la notion d'attentes est proche des premières conceptualisations du CP, elle s'en distingue du fait que ces attentes peuvent ne pas être basées sur la perception ou sur un accord mutuel.

Cassar (2004, p. 26), de son côté, souligne que le CP devrait être conceptualisé soit comme une perception intrapersonnelle de la relation d'échange, soit comme une perspective interpersonnelle de la relation focalisée sur le processus d'échange interactif.

La définition de Rousseau, d'après Mullembach-Servayre (2009), fait apparaître le caractère informel et interprétatif du CP : il implique des attentes ou des obligations réciproques qui ne se trouvent pas dans un contrat d'emploi formel. Pour cela, le CP se caractérise par la perception subjective et individuelle, l'obligation du salarié et de l'employeur, le dynamique et l'évolutif, la relation large et transposable, et les termes potentiellement différents.

Rousseau et Parks (1993) situent le CP sur un continuum allant du respect du CP à la rupture du contrat en passant par le dépassement des obligations contenues dans le contrat. Une nuance est apportée par Morrison et Robinson (1997) en ce qui concerne la rupture : elle dévoile une dimension affective que contient la

violation du CP. Selon ces auteurs, la rupture du CP est l'évaluation cognitive de l'écart entre les obligations promises et les rétributions reçues, alors que la violation du CP est envisagée comme une émotion ressentie par le salarié lorsque l'employeur ne respecte pas ses engagements. Morrison et Robinson conçoivent alors la violation comme étant « une expérience émotionnelle et affective de déception, de frustration, de colère qui peut émaner de l'interprétation du salarié de la rupture du contrat et des circonstances qui l'accompagnent » (Morrison et Robinson, 1997, cité par Mullenbach-Servayre, 2009, p. 5).

À la lumière des définitions des différentes notions du CP, il faut noter que la perception du respect, de la rupture et de la violation du CP provoque de vives réactions chez l'individu de même que dans sa relation avec l'organisation (Guerrero, 2003 ; Turnley et Feldmann, 2000). Les conséquences peuvent être aussi positives (respect CP) que négatives (non-respect du CP). Les chercheurs s'efforcent de comprendre comment le concept de CP évolue dans un monde du travail en plein changement.

1.2 Clarté des attentes versus les obligations

Les obligations sont les promesses explicites ou implicites faites par l'employeur à l'employé, qui sont considérées comme des engagements à respecter. Les attentes, quant à elles, constituent les croyances ou les espoirs de l'employé quant à ce que l'employeur devrait faire ou fournir, mais qui ne sont pas nécessairement des engagements explicites. En d'autres termes, les obligations sont des promesses que l'employeur doit respecter, tandis que les attentes sont des espoirs ou des croyances de l'employé qui peuvent ou non être satisfaites (Mullenbach-Servayre, 2009).

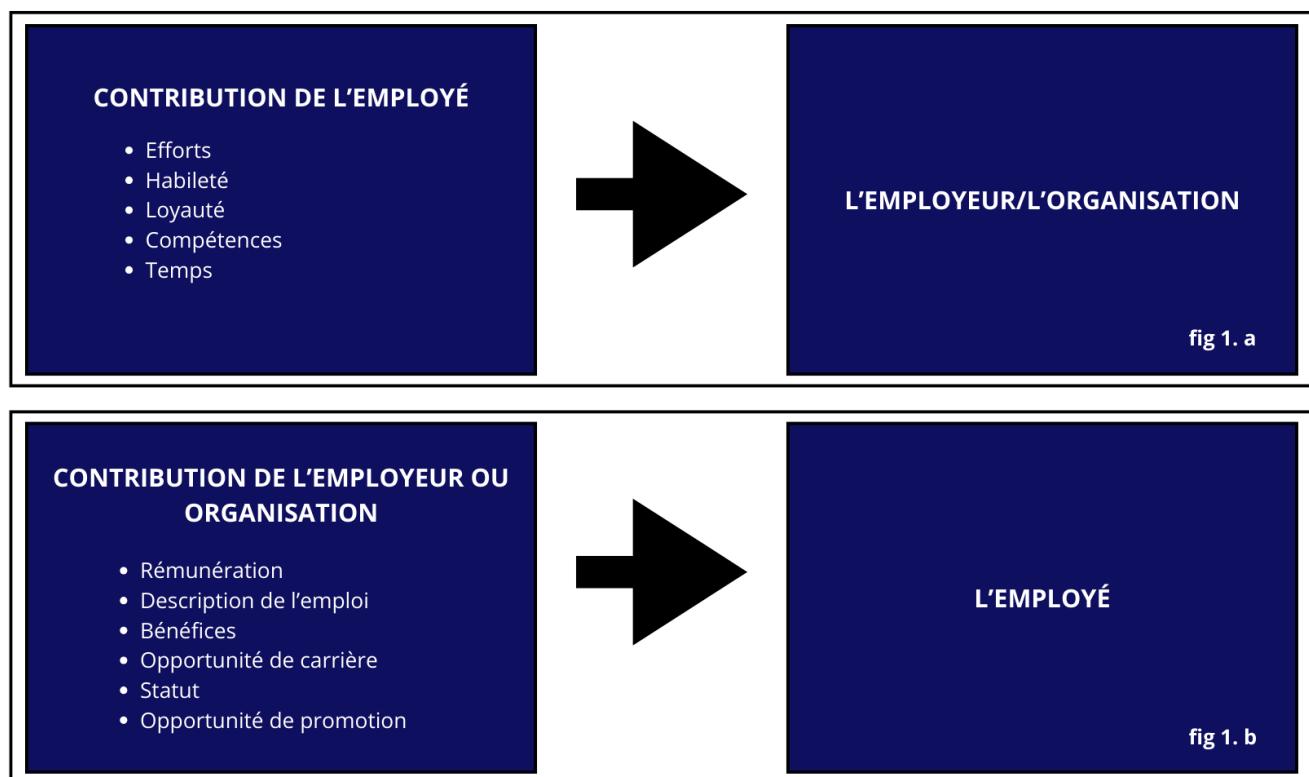


Figure 1. Perception des attentes et des obligations (figure réalisée par l'autrice)

La [figure 1](#), composée de deux schémas, présente les obligations de l'employé ([figure 1.a](#)) et celles de l'employeur ([figure 1.b](#)). Comme l'indique la [figure 1.a](#), l'employé a des obligations envers l'employeur, telles

que les efforts qu'il doit fournir, l'habileté qu'il démontre dans sa fonction, sa loyauté, qui exprime son engagement envers l'organisation, les compétences nécessaires pour occuper son poste, ainsi que le temps qu'il doit consacrer à ses tâches.

En revanche, la [figure 1.b](#) montre que l'employeur doit fournir une description claire de l'emploi, une rémunération adéquate et présenter les avantages, tout en communiquant sur le plan de partage des profits avec les employés. L'employeur doit également décrire les opportunités de carrière et de promotion, ainsi qu'identifier le statut de l'employé.

Il faut noter qu'au fur et à mesure, l'employé ou l'employeur évalue la réalisation de ses obligations et ajuste son comportement par rapport au résultat obtenu de la perception du niveau de réalisation, du respect ou du non-respect des obligations, ce qui pourrait influencer ses attentes en remodelant sa réaction.

Dans l'ouvrage de Rousseau et al. (2014), « à partir de la grille initiale d'évaluation des perceptions de l'employé et de l'employeur sur quinze thèmes d'obligations et d'attentes mutuelles, une vingtaine d'index de mesure du CP (ICP) ont été produits » (Rousseau, 2014, p. XXVIII).

Les auteurs expliquent qu'il y a deux types d'actes de promesses qui interviennent dans les contrats psychologiques, normatifs et quasi-contrats : les garanties de faits ou d'actions et les déclarations d'intentions. Les promesses d'actions futures expriment une intention d'actions qui, à son tour, peut dépendre d'une promesse à tenir (Rousseau, p. 18).

1.3 Dimensions du contrat psychologique

La littérature retient souvent deux dimensions du CP à savoir le contrat transactionnel et le contrat relationnel. Toutefois, dans une étude plus récente de Rousseau et al. (2018), ceux-ci ont distingué trois types de dimensions du CP : le CP transactionnel caractérisé par le court terme, le CP relationnel se rapportant au long terme et le CP hybride ou équilibré (qui prévoit que les travailleurs sont flexibles et prêts à s'adapter aux fluctuations des conditions économiques). L'étude note que les salariés qui ont un contrat relationnel sont plus disposés à consentir aux sacrifices pour la réussite de l'organisation, quels que soient les problèmes qui surviennent. Ainsi, les employeurs ne bénéficient que d'un faible niveau d'engagement de la part des travailleurs ayant un contrat transactionnel, ceux-ci ayant peu, voire aucune, obligations futures envers leur employeur. Les contrats psychologiques hybrides combinent les aspects du CP transactionnel et du CP relationnel, et associent les exigences de performance et la possibilité de renégociation des contrats transactionnels. Ces contrats hybrides prévoient que les travailleurs font preuve de souplesse et sont disposés à ajuster leur activité en fonction des évolutions économiques.

Du côté des employeurs, les contrats relationnels absorbent une plus grande part du risque lié aux incertitudes économiques, protégeant souvent les travailleurs des ralentissements économiques. Alors que les contrats transactionnels transfèrent le risque lié aux incertitudes économiques de l'employeur vers les travailleurs, les contrats équilibrés impliquent un partage des risques entre le salarié et l'employeur. Les employeurs s'engagent à développer les compétences des travailleurs dans l'entreprise ou ailleurs si nécessaire. En outre, ces contrats prévoient une renégociation au fil du temps, à mesure que les conditions économiques et les besoins des travailleurs évoluent.

La [figure ci-dessous](#) présente les caractéristiques des deux dimensions du CP.

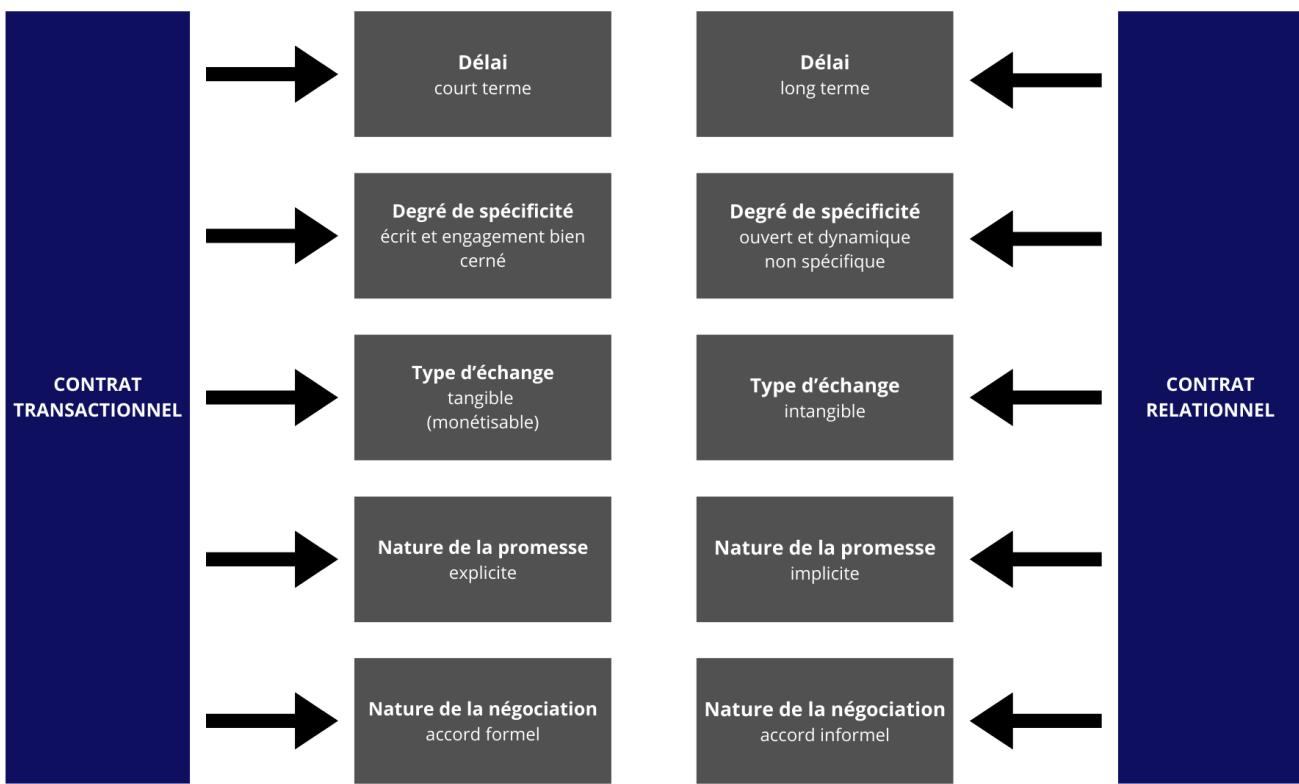


Figure 2. Liens découlant des dimensions du CP (Singh et Dhan, 2023, adapté par l'autrice)

Le contrat transactionnel correspondant au contrat formel est matérialisé par écrit, avec les caractéristiques des engagements bien déterminées, des échanges tangibles, comme le salaire, et des promesses explicites qui sont négociées à l'avance et souvent pensées à court terme.

Quant au contrat relationnel, il concerne des échanges intangibles, un accord informel non négocié à l'avance qui teinte les attentes, perçues comme des promesses implicites. Parce qu'il n'est pas écrit, ce contrat s'étend souvent sur le long terme, c'est-à-dire que ce contrat est ouvert et se forme par des perceptions au cours du travail.

Les recherches ont révélé que la rupture du CP transactionnel médiatise la relation entre l'injustice procédurale (la façon dont les décisions sont exécutées et mises en œuvre par les instances formelles) et la déviance organisationnelle (comportements non citoyens tels que le sabotage, le vol, l'agressivité verbale) (Zribi et Souaï, 2013). En ce qui concerne la perception de la rupture de CP relationnelle, elle médiatise la relation entre l'injustice interne actionnelle et la déviance interpersonnelle.

1.4 La dynamique du contrat psychologique

De la définition de Delobbe et al. (2005), il ressort la notion de réciprocité et l'effet de la satisfaction anticipée, concernant deux parties, des attentes partagées et individualisées, ou spécifiques et individualisées, et enfin le statut changeant évolutif du CP. Quelques-unes des caractéristiques du CP sont l'incomplétude du CP qui doit être étoffée au fil du temps, les contractants multiples, d'où proviennent des informations qui façonnent le CP des employés, et la gestion des pertes provenant de la violation du CP.

Diverses recherches ont étudié le modèle dynamique du CP (CP). Par exemple :

- Rousseau et al. (2018) ainsi que Schalk et Roe (2007) se sont penchés sur le fonctionnement et l'évolution de ce modèle.
- Rousseau (2016) a examiné comment la conception du libre arbitre influence les contrats sociaux et psychologiques.
- Baruch et Rousseau (2018) ont exploré comment les interactions entre les carrières professionnelles dans un écosystème affectent le CP.
- Tekleab et al. (2020) ont analysé l'impact du respect d'un CP partagé par un groupe sur l'accomplissement du CP individuel et sur la performance collective.
- Zacher et Rudolph (2021) ont étudié le rôle des trajectoires de carrière dans la perception du CP, ainsi que les effets sur le bien-être et la loyauté des employés.

Ces auteurs, à travers leurs recherches, montrent que le CP est dynamique. Cette évolution est influencée par divers facteurs dont le libre arbitre, le respect d'un CP, les trajectoires de carrière, le bien-être et la loyauté des employés. Ces facteurs peuvent être individuels et naître des interactions de groupe.

Par ailleurs, Payne et al. (2015) ont cherché à comprendre dans quelle mesure et dans quelle direction les contrats psychologiques des nouveaux arrivants ont changé au cours de la première année d'emploi et dans quelle mesure le changement était fonction d'une rupture du CP. Le facteur de non-respect des engagements de l'employeur a été associé à la perception d'un déséquilibre dans la relation de travail et à une diminution significative de la perception des obligations de l'employeur, ce qui suggère que la rupture est perçue comme un élément déclencheur d'un ajustement du CP plutôt que comme un signal d'injustice. En d'autres termes, lorsque les salariés ont l'impression que leur employeur n'a pas rempli ses obligations, ils sont susceptibles de revoir à la baisse leur perception des obligations de l'employeur. Les nouveaux arrivants perçoivent une rupture comme un élément déclencheur pour ajuster les perceptions concernant les obligations de l'employeur.

Rousseau et al. (2018) ont fait une étude qui porte sur la nature dynamique du CP. Les auteurs ont proposé un modèle de processus du CP, basé sur les phases (intraphasique et interphase), dans lequel les fonctions des variables clés (les promesses, les incitations, les contributions et les obligations) ont changé avec le temps et le contexte. Ces phases, comprenant la création, la maintenance, la renégociation et la réparation, constituent les étapes clés du processus dynamique du CP. Elles reposent sur des mécanismes d'autorégulation permettant d'appréhender les différentes étapes identifiées par l'étude, ainsi que les processus psychologiques qui les accompagnent tout au long de l'évolution de la carrière des individus. Ces dynamiques, à la fois interphasiques et intraphasiques, illustrent comment le CP évolue de manière alternée entre des transformations actives et passives.

En effet, lors de l'entrée dans l'organisation, les nouveaux arrivants commencent par la phase de création, une période au cours de laquelle les croyances préexistantes concernant leurs propres obligations et celles de l'employeur sont affinées en fonction des indices environnementaux issus de l'observation et de l'interaction avec l'organisation et ses membres. Lorsque les nouvelles informations diminuent et que le réglage ralentit, le CP se stabilise et l'individu passe à la phase de maintenance qui reflète la dépendance continue à l'égard du CP (un *statu quo*) pour guider les interactions de l'individu avec l'organisation (soutien). Cette phase peut durer des jours, des mois, voire plus, selon la nature et la stabilité de la relation d'échange. L'employé reste en maintenance à moins qu'une perturbation (interruption d'un échange en cours générant une réponse

émotionnelle) ne se produise ou qu'il décide de mettre fin à sa relation avec l'organisation en raison d'un manque d'adéquation. Ainsi, la perturbation du CP peut être positive ou négative en fonction de l'effet associé.

La littérature révèle que du fait de leur nature dynamique, les CP sont établis à un certain moment et ils sont censés pouvoir changer avec le temps : ils peuvent être rompus ou violés, et peuvent être maintenus ou abandonnés (Schalk et Roe, 2007, p. 169). D'après Rousseau et al. (2018), des recherches récentes utilisant des méthodes empiriques qui examinent l'évolution des phénomènes en milieu de travail au fil du temps (études à mesures répétées) offrent des preuves du dynamisme du fonctionnement du CP. Pour comprendre les mécanismes de toutes les phases, les progrès de la théorie et de la recherche sur l'autorégulation ont aidé à expliquer le dynamisme du CP. L'autorégulation, définie comme les processus sociocognitifs d'auto-influence sur les cognitions et les comportements selon la théorie cognitive sociale de Bandura (1991), constitue un élément central des processus causaux sous-jacents au CP. Les facteurs sociaux interagissent de manière significative avec les systèmes d'autorégulation, comme le souligne Bandura dans son modèle théorique. Ces facteurs jouent un rôle crucial dans la formation et le fonctionnement des systèmes d'autorégulation, en influençant les normes, les motivations et les comportements individuels. Ils peuvent être résumés en quatre dimensions principales : le développement des fonctions d'autorégulation, la motivation et le soutien collectif, l'activation et le désengagement moral, ainsi que la réciprocité des influences.

Tout d'abord, le développement des fonctions d'autorégulation contribue à l'élaboration des règles de jugement moral et des normes éthiques. Ces normes façonnent les standards que les individus adoptent pour évaluer leur propre comportement ainsi que celui des autres. En ce qui concerne la motivation et le soutien collectif, ces derniers fournissent des incitations motivationnelles, à la fois conditionnelles et sociales, qui aident à maintenir l'adhésion aux normes morales. Les incitations évaluatives conditionnelles servent de guide pour les actions morales, tandis que les incitations sociales offrent un soutien collectif visant à encourager le respect de ces normes. Par ailleurs, l'activation et le désengagement moral facilitent l'ajustement sélectif de l'autorégulation morale. En d'autres termes, les individus peuvent adapter leur comportement moral en fonction des influences sociales, ce qui peut renforcer ou affaiblir leur engagement envers des normes éthiques. Enfin, la réciprocité des influences, bien qu'en partie un processus interne, est également fortement modulée par les interactions sociales. Les pensées, les auto-sanctions et les comportements sont ainsi régulés par un réseau d'influences sociales, soulignant l'importance de cette dynamique dans le fonctionnement de l'autorégulation.

Selon les auteurs, en tant que théorie générale du comportement motivé, l'autorégulation spécifie un système de structures cognitives hiérarchiques, de processus et de réponses aux signaux externes. Ce système répartit l'effort et l'attention au fil du temps en fonction des objectifs d'un individu et de la rétroaction sur la progression de ces objectifs. Les mécanismes de rétroaction sont essentiels, car ils permettent de détecter les écarts entre un indice environnemental et une norme. Deux mécanismes de rétroaction caractérisent particulièrement l'autorégulation : la discordance et la vitesse de rétroaction (Carver et Scheier, 1990, 2001 ; Chang et al. 2010).

Le mécanisme de rétroaction sur les écarts compare les progrès réalisés par rapport à une norme ou à un objectif, tandis que le mécanisme de rétroaction de vitesse évalue la vitesse de progression vers l'atteinte de l'objectif, en comparant la vitesse souhaitée à la vitesse réelle. Ces deux mécanismes fonctionnent avec un effort cognitif minimal (Lord et Levy, 1994), sauf si un écart détecté est suffisamment important pour attirer l'attention et générer une réaction émotionnelle. L'affect, particulièrement lorsqu'il est négatif, incite à une

évaluation consciente et systématique de la situation. En effet, des études ont montré que les individus ont tendance à surveiller davantage les situations et à analyser les informations lorsqu'ils éprouvent des affects négatifs (Forgas et George, 2001). Ainsi, la rétroaction sur les écarts peut amener les individus à ajuster leurs cognitions et leurs comportements afin de mieux atteindre leurs objectifs.

La recherche a positionné les promesses et les attentes comme des antécédents des obligations perçues qui composent le CP. Ensuite, les auteurs ont étendu la théorisation antérieure en quatre phases du CP selon la dynamique des processus d'interphase et d'intraphasage : création, création-transition, maintenance, maintenance-transition, négociation, négociation-transition, réparation. Ces quatre phases permettent de comprendre comment ces mécanismes contribuent aux processus de gestion des informations liés à la vitesse et au changement. En particulier, les objectifs jouent un rôle central dans le CP à travers les phases et peuvent changer au fil du temps. L'affect est important au-delà de sa contribution aux sentiments de violation, car il serait maintenant possible de discerner comment les effets positifs et négatifs déclenchent le changement de CP et les déphasages. La vitesse joue également un rôle important dans les processus du CP, comme en témoignent les promesses, la livraison des incitations et les transitions de phase. Enfin, le modèle de Rousseau et al. (2018) reconnaît des périodes temporelles distinctes (création-transition, maintenance-transition et négociation-transition) dans la relation de travail qui influencent la façon dont les employés perçoivent, traitent et réagissent aux événements. Au sein et entre les phases du CP, les auteurs reconnaissent que les relations entre les variables n'ont pas besoin d'être unidirectionnelles : les constructions du CP servent parfois d'antécédents et d'autres fois de résultats pendant que le CP parcourt ses phases.

Le modèle des phases dynamiques des processus du CP apporte beaucoup d'éclairage sur la construction et l'évolution du CP dans le temps. Néanmoins, il est important de reconnaître que la vitesse des événements peut être évaluée subjectivement ou objectivement (Shipp et Cole, 2015). Bien que deux employés puissent prendre le même temps objectif (temps d'horloge) en réparation avant de retourner à la maintenance, ils peuvent différer considérablement dans leur expérience subjective du passage du temps (temps psychologique) pendant que leurs obligations en matière de CP sont révisées. Ainsi, en testant le modèle, des mesures objectives appropriées du temps devraient être prises en compte (heures, jours, semaines, mois et années réels) au lieu de se limiter sur des mesures subjectives (la vitesse des transitions de phase). De même, l'étude a ignoré l'influence des mécanismes sociaux et les différences individuelles qui peuvent jouer probablement un rôle important dans les processus du CP (interphase et intraphase). Certes, l'influence sociale, en conjonction avec le temps et les phases du CP, peut offrir de nouvelles perspectives sur les effets des réseaux sociaux, selon Rousseau et al. (2018).

L'étude ci-dessus répond à l'une des questions que Rousseau (2004) s'était posées antérieurement dans la recherche (quelles sont les caractéristiques fondamentales et la dynamique des contrats psychologiques) relative aux liens qui motivent dans les contrats psychologiques sur le lieu de travail. En ce qui concerne ces liens, l'autrice a expliqué comment ils proviennent des contrats psychologiques qui se créent et se développent au sein des organisations, puis comment les contrats psychologiques peuvent être utilisés au profit des employeurs.

Tout d'abord, l'étude met en évidence les caractéristiques du CP : le choix volontaire conduisant au respect des engagements des partenaires ; la croyance d'accord mutuel, le caractère inachevé du CP nécessitant un enrichissement progressif ; les contractants multiples d'où proviennent des informations qui façonnent le CP des employés ; ainsi que la prise en charge des conséquences découlant du non-respect du CP. Pour

Rousseau (2004), les travailleurs et les employeurs doivent se concentrer à la fois sur le respect de leurs engagements du CP et sur la gestion des pertes à la suite du non-respect de ces engagements.

L'étude relève que le CP crée un modèle mental durable de la relation de travail qui fournit une compréhension stable de ce à quoi il faut s'attendre à l'avenir et qui guide une action efficace sans avoir besoin de beaucoup de pratiques. De plus, le fait d'avoir un CP comme modèle mental aide l'employeur et le travailleur à fonctionner malgré des informations incomplètes sur les intentions ou les attentes de l'autre partie. En outre, il est signalisé que les informations ultérieures ont également tendance à être interprétées à la lumière du CP préexistant. Ces aspects du CP, ajoutés à la stratégie des RH et à la nature du travail, qui induisent divers types de contrats psychologiques. Dans cette étude, trois dimensions sont prises en compte : le CP transactionnel, axé sur le court terme, le CP relationnel, orienté sur le long terme, et le CP hybride, combinant des aspects des deux précédents de manière harmonisée.

Rousseau (2004), affirme qu'étant donné le rôle de la négociation au fil du temps dans les accords équilibrés, la difficulté à atteindre la mutualité concernant les obligations des travailleurs suggère que l'employeur et le travailleur doivent se tenir mutuellement mieux informés de leurs intérêts, de leurs besoins et des possibilités de rétribution. Toutefois, les dysfonctionnements peuvent surgir lorsqu'un employeur ou un travailleur pense que le CP a été délibérément rompu par l'autre partie. Ainsi, des violations mal gérées, même celles issues des contrats relationnels, peuvent générer la baisse de performance, les comportements non citoyens et la démission, induites par la colère, la méfiance, la perte de ressources, etc. C'est justement à ce moment que l'employeur doit influer sur le CP en restaurant la confiance dans la relation d'emploi. Les employeurs doivent clarifier à plusieurs reprises les engagements qu'ils prennent et ceux qu'ils demandent en retour, afin que les managers, les collègues et les pratiques en matière de ressources humaines soient en phase avec la relation d'un travailleur individuel avec l'employeur, une clarification que Rousseau (2004) nomme le « méta-contrat ». Ce méta-contrat exige une ouverture d'échange d'informations entre les parties pour connaître les intérêts, les objectifs et les contraintes de l'autre partie, ce qui permet de préciser comment procéder lorsque des violations du CP sont perçues. En bref, les employeurs doivent élaborer et préciser les règles d'établissement des contrats psychologiques au sein de l'entreprise, idéalement celles qui régissent l'interaction, ainsi que les mesures à prendre par la partie qui perçoit une violation du CP. Le méta-contrat, clair et cohérent en matière de promesses, d'attentes et d'obligations, doit également avoir un caractère souple dans le but de s'adapter à l'évolution flexible du marché, afin de créer des moyens compensatoires de pertes.

2 La perception du contrat psychologique et les relations de travail

En se référant aux définitions du CP de Herriot et Pemberton (1997) et Guest (1998), il apparaît que le CP influence la relation de l'emploi par les relations du travail qui se développent durant le contrat. Et c'est un processus d'échange interactif, précisé par Cassar (2001). Les perceptions de violation du CP peuvent affecter la satisfaction au travail et l'engagement des employés. Par exemple, lorsque les employés estiment que leurs obligations ne sont pas reconnues ou respectées par l'employeur, cela peut entraîner une diminution de leur engagement et de leur satisfaction au travail. La dynamique entre la relation d'emploi (qui englobe les attentes et les obligations) et la relation de travail (qui concerne les interactions quotidiennes et les performances) est interactive. Par exemple, un employé qui se sent respecté et soutenu par son employeur est plus susceptible

de s'engager activement dans son travail, tandis qu'une perception de violation peut conduire à un désengagement et à une performance réduite.

Autrement dit, les relations du travail peuvent influencer également la perception du CP et ainsi de suite. Ces changements résident d'abord dans les pratiques de la gestion des ressources humaines (GRH), qui sont « les façons concrètes dont les gestionnaires s'y prennent pour tenter de gérer le facteur humain » (Malo et al. 2019), et dans les relations interpersonnelles entre les superviseurs et les employés, les employés entre eux, et entre les employés et l'organisation.

Il faut noter que les activités de la gestion des ressources humaines (GRH), regroupées en tâches, telles que le recrutement, la sélection, l'accueil, la formation, le développement, la gestion des carrières, la rémunération, l'évaluation de la performance, la gestion de la santé et de la sécurité, l'organisation du travail, l'administration de la convention collective et la gestion de la diversité (St-Onge et al., 2017), incluent des facteurs qui influencent les relations de travail. D'après les fiches techniques issues de l'étude de Béchard (2023), ces facteurs sont regroupés en rubriques, telles que :

- Culture de l'entreprise : elle peut exercer une influence positive, qui va se manifester par la collaboration, le respect, l'initiative, l'entraide, l'atteinte d'objectifs, et comme une influence négative, en confrontation ou valorisation des différences entre les employés de différentes catégories ou statuts.
- La communication interne : il est possible d'observer l'information transmise aux employés venant des mêmes sources (direction et représentants des employés) et la communication des résultats de l'entreprise et de ses objectifs. À l'inverse, on peut percevoir des personnes qui véhiculent des rumeurs, qui ont des propos déplacés (présence de jurons) et qui ignorent des priorités de l'entreprise par les employés.
- Niveau de respect : on peut observer un respect à tous les niveaux de l'organisation (superviseurs, employés, employés entre eux) ou à des situations irrespectueuses non corrigées.
- Processus de résolution de conflits : existence d'un processus clair et compris de tous dans le but de recherche de solution gagnant-gagnant ou absence de processus.
- Participation à l'atteinte des objectifs : l'organisation peut inviter les employés à soumettre des suggestions d'amélioration continue ou ne pas prendre en compte leurs suggestions.
- Reconnaissance des employés : c'est le partage du succès de l'organisation avec les employés ou une absence de reconnaissance.
- Atmosphère de travail : on constate le plaisir des employés à travailler ensemble ou le manque de motivation et d'implication.
- Relation superviseur/employé : la complicité positive entre superviseur et employés se fait sentir et, dans le sens contraire, c'est le manque de collaboration.
- Activités sociales : les organisations promettent l'organisation et la tenue d'activités sociales permettant de créer des liens ; à l'opposé, l'absence de support et d'implication de l'entreprise dans l'organisation d'activités sociales.

À la lumière de ce qui précède, les lignes qui suivent parcourent quelques recherches qui ont révélé l'influence du CP sur les relations d'emploi.

2.1 Le contrat psychologique et les relations d'emploi

Pelletier et al. (2022) ont mené une étude pour montrer comment les pratiques de gestion de l'organisation du travail et de l'attribution de tâches peuvent avoir un impact sur le vécu quotidien des employés, affectant leurs tâches et activités de tous les jours, la vision de leurs responsabilités et la façon dont ils peuvent se réaliser au travail. Les auteurs affirment que les pratiques de gestion peuvent avoir des effets délétères ou protecteurs sur le CP des employés en période de transformation organisationnelle. L'étude révèle que le CP est important pour les employés, car il peut influencer leur engagement, leur motivation, leur satisfaction au travail et leur intention de rester dans l'organisation. Les résultats ont souligné que le CP est à risque de rupture lorsqu'un bouleversement organisationnel survient, ce qui peut entraîner des coûts pour l'organisation et des conséquences sur les relations d'emploi, tels que la trahison et la déception ressenties par les employés si leurs attentes ne sont pas satisfaites. Cela peut affecter leur performance et leur bien-être psychologique. Les auteurs ont pris l'exemple de la pandémie et ce qu'elle a causé comme impacts : le manque de main-d'œuvre, la perturbation de l'organisation du travail et l'attribution de tâches aux employés entraînant le travail à distance et la mise en place de mesures de sécurité sanitaire.

La littérature signale que les salariés sont sensibles au non-respect des promesses par l'employeur (Guerrero, 2003), et cela se manifeste par la « voice » (la parole), le « silence », le « retreat » (le retrait), la destruction et l'« exit » (la déflection) (Hirschman, 1970 ; Bajoit, 1988 ; Turnley et Feldman, 1999). Ces composantes se déclinent dans différents comportements de l'individu, soit : la diminution de la loyauté (Guerrero, 2004) ; la perte de confiance entre les parties (Herriot et Pemberton, 1997) ; l'altération de l'implication organisationnelle (Guerrero, 2003, 2004) et l'intention de rester ou de partir (Turnley et Feldmann, 2000, cités par Guerrero, 2005) représentant diverses formes d'expression de l'insatisfaction des attentes. Ce sont des réactions qui ont un impact sur l'économie, l'efficience et l'efficacité des organisations (Soni, 2004).

En se concentrant principalement sur la manière dont les employés réagissent lorsqu'ils perçoivent que leur organisation n'a pas respecté ses engagements, des études antérieures ont montré que la violation d'un PC peut être aussi dévastatrice que la violation d'un contrat légal (Zhao et al., 2007), et que ses effets englobent un certain nombre de résultats négatifs, notamment reliés à des niveaux inférieurs de satisfaction au travail, d'engagement organisationnel, de performance au travail et de comportement citoyen de l'organisation (Paillé et al., 2016 ; Turnley et al., 2003). De même, la violation du CP peut également être associée à des niveaux plus élevés de comportement contre-productif au travail, d'absentéisme et de roulement de personnel (Zribi et Souaï, 2013).

Ces éléments montrent à quel point le CP (CP) influence les relations d'emploi, mettant en lumière l'importance des pratiques de gestion des ressources humaines (GRH), qui jouent un rôle crucial dans la façon dont le CP est perçu et maintenu par les employés.

2.2 Les pratiques de la gestion des ressources humaines et le contrat psychologique

La revue de la littérature révèle que certaines pratiques de la GRH ont des effets positifs ou négatifs sur le CP. Certains auteurs affirment que la justice organisationnelle est très importante dans les processus et procédures de sélection des individus (promotion, formation) et dans la réduction de l'intention de quitter des agents (Fall et al., 2018). L'étude Rhoades et al. (2001) a déterminé que l'appui organisationnel perçu (AOP)

produit une obligation généralisée de se soucier du bien-être de l'organisation et d'aider l'organisation à atteindre ses objectifs. Par ailleurs, les auteurs ont constaté que la perception du soutien organisationnel (PSO) est positivement liée à l'engagement affectif (Rhoades et al., 2001) et à l'humeur positive au travail (Rhoades et al., 2001). De même, les sentiments de trahison et d'affect négatif au travail exprimés par les employés sont liés à leur conviction que l'organisation n'a pas rempli ses obligations envers eux (Robinson et Morrison, 2000).

Dans le cadre de la perception du CP, un certain nombre d'agents de l'organisation, tels que les superviseurs et les recruteurs, font des promesses aux employés. Rousseau (1998) a souligné que les employés peuvent fréquemment, et parfois à tort, considérer une promesse du superviseur comme une promesse de l'organisation. En outre, Rousseau ajoute que la TCP n'a pas abordé les circonstances dans lesquelles les promesses des agents d'une organisation obligent cet agent, l'organisation ou les deux. La TAO est plus précise à cet égard. Il a été démontré que l'identification des superviseurs avec l'organisation dépend de leur statut perçu dans l'organisation ; les employés identifient plus étroitement les représentants de l'organisation avec l'organisation dans la mesure où ils ont un statut perçu comme étant élevé (Rhoades et al., 2001). Le statut de l'agent organisationnel dans l'organisation pourrait modérer l'influence de ses promesses sur le CP.

Pareillement, l'acceptation par les employés des promesses d'un agent de l'organisation comme expression fiable et contraignante des obligations de l'organisation exprime l'intégration de la TCP et de la TAO. Cette confiance augmente avec le statut organisationnel perçu de l'agent. Il est retenu que le caractère favorable pour l'employé des obligations de l'organisation dans le CP est positivement lié à la PAO. La relation entre les obligations de l'organisation envers l'employé dans le CP et la PSO augmente avec la perception de la fiabilité de l'organisation. L'obligation de l'organisation envers l'employé dans le CP modère la relation entre le traitement favorable ou défavorable et le PSO. Les cas de traitement favorable ont un effet positif plus important sur le lieu de travail, puisque l'employé les perçoit comme obligatoires. Les cas de traitement défavorable ont un effet plus négatif sur le point de vente, car ils sont plus en conflit avec les obligations de l'organisation. La réciprocité des employés sur le lieu de travail est en partie guidée par les obligations spécifiées dans le CP. La PSO renforce les obligations des employés dans leur CP avec l'organisation. Le PSO est positivement lié à la perception des employés que l'organisation a rempli ses obligations envers eux dans le cadre du CP. La relation positive entre la perception des employés que l'organisation a rempli ses obligations envers eux et leurs obligations contractuelles révisées augmente avec l'idéologie de l'échange des employés. La PAO augmente la volonté des employés d'accepter les changements dans les termes du CP tels qu'imposés par l'organisation. La PAO réduit la relation entre les changements dans les termes du CP et le stress des employés.

En résumé, l'évaluation du CP donnant un résultat positif ou négatif affecte le CP des employés qui essayent d'ajuster leurs comportements au travail tout au long de leur carrière. Cela rend le CP dynamique et pousse les employés à s'engager, ou à ne pas s'impliquer dans leur organisation.

3 Point de vue actuel

Le CP est très dynamique et reste très influencé par les sources de relation à chaque niveau dans l'organisation ; même des facteurs externes ont un impact sur son développement.

Nous partageons l'avis de Laulié et al. (2016) qui suggèrent que les contrats psychologiques découlant des échanges en milieu de travail reflètent un ensemble d'obligations et d'expériences à différents niveaux qui ont un impact sur le bien-être des travailleurs et des organisations. De ce fait, les organisations doivent prêter attention à la satisfaction des contrats psychologiques à tous les niveaux pour promouvoir des résultats positifs pour les employés et l'organisation. Ce qui nous amène à proposer certaines recommandations formulées à partir des résultats des recherches :

- Assurer une communication claire, régulière et transparente entre les employés et l'employeur pour maintenir un lien fort et une compréhension mutuelle des attentes et des objectifs.
- Établir des objectifs clairs, mesurables et atteignables à l'endroit des employés en télétravail, et mettre en place des processus de suivi et d'évaluation transparents pour assurer une gestion efficace des performances.
- Favoriser une culture d'entreprise positive basée sur la confiance, le respect, la collaboration et le soutien mutuel pour renforcer le sentiment d'appartenance des employés.
- Les gestionnaires doivent faire preuve de leadership afin d'implanter des changements pour influencer positivement la qualité des relations de travail.
- L'élaboration de mesures de soutien : l'organisation doit élaborer et déployer des mesures qui encadrent et guident le processus de changement. Cela inclut la clarification des attentes, l'affectation des ressources nécessaires et la surveillance de l'avancement.
- Formation et développement des compétences : les dirigeants doivent s'assurer que le personnel possède les compétences et les connaissances nécessaires.
- L'organisation doit favoriser la participation des employés dans le processus de changement.
- Les dirigeants doivent promouvoir un environnement où les membres de l'équipe se soutiennent mutuellement et où la gestion des conflits est encouragée. Cela aide à créer un climat de confiance et à réduire le stress lié au changement.

L'organisation doit évaluer régulièrement l'état de préparation au changement et ajuster ses stratégies en fonction des retours d'expérience. Cela permet de s'assurer que le personnel est soutenu et que les initiatives de changement sont efficaces.

Conclusion

L'étude des contrats psychologiques constitue aujourd'hui un domaine clé pour appréhender les dynamiques complexes des relations de travail contemporaines. Ces contrats, définis comme des échanges implicites d'obligations et d'attentes entre employeurs et employés, transcendent les accords formels inscrits dans les contrats de travail. Ils intègrent des perceptions subjectives et des engagements mutuels qui influencent de manière significative la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel et la fidélisation des talents.

Les recherches récentes ont mis en évidence la diversité des contrats psychologiques, soulignant qu'ils ne sont ni homogènes ni statiques. Ils varient largement en fonction de divers facteurs, tels que le secteur d'activité, la culture organisationnelle et les caractéristiques individuelles des employés. Par exemple, dans des contextes où la rémunération variable joue un rôle central, les attentes des employés sont souvent orientées vers des incitations financières. En revanche, dans d'autres environnements, des dimensions comme la reconnaissance, les opportunités de développement professionnel ou l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle peuvent être déterminantes.

Il est impératif pour les organisations de reconnaître et de comprendre ces dynamiques pour optimiser leurs pratiques managériales. Une gestion efficace des contrats psychologiques permet non seulement d'aligner les attentes des employés sur les objectifs organisationnels, mais aussi de renforcer l'engagement et la motivation au sein des équipes. En cultivant un environnement de travail valorisant et inclusif, les entreprises peuvent établir des relations professionnelles plus harmonieuses et productives.

Par ailleurs, la compréhension approfondie des contrats psychologiques peut orienter les stratégies de gestion des talents. En identifiant et en répondant aux attentes spécifiques des employés, les organisations augmentent leur capacité à attirer et retenir les meilleurs profils. Cette approche est particulièrement cruciale dans un marché du travail compétitif, où les employés privilient des employeurs investis dans leur bien-être et leur développement professionnel.

Il convient également de souligner que les contrats psychologiques sont dynamiques et évolutifs. Les changements dans les conditions de travail, les circonstances personnelles et les attentes sociétales modifient constamment la perception de ces contrats. Par conséquent, les organisations doivent adopter une approche proactive et flexible, favorisant un dialogue ouvert avec leurs employés et ajustant leurs pratiques en fonction des retours et des évolutions contextuelles.

En bref, l'étude des contrats psychologiques offre des perspectives précieuses pour améliorer la qualité des relations de travail et renforcer le climat organisationnel. En investissant dans la compréhension et la gestion de ces contrats, les entreprises peuvent non seulement accroître la satisfaction et l'engagement de leurs employés, mais aussi consolider leur performance globale et leur compétitivité sur le marché.

Références bibliographiques

- Anderson, N., et Schalk, R. (1998). The psychological contract in retrospect and prospect. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 637-647.
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Dorsey Press.
- Bajoit, G. (1988). Exit, Voice, Loyalty... and Apathy: les réactions individuelles au mécontentement. *Revue Française de Sociologie*, 29(2), 325-345.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Baruch, Y. et Rousseau, D. M. (2019). Integrating Psychological Contracts and Ecosystems in Career Studies and Management. *Academy of Management Annals*, 13(1), 84-111.
- Béchard, A. (2023). Relation de travail. Dans La boîte à outils (p. 248-266). Plasti Compétences.
<https://www.plasticompétences.ca/>
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (2000). On the Self-Regulation of Behavior. *Contemporary Psychology*, 45(Part 1), 118-120.
- Cassar, V. (2001). Violating psychological contract terms amongst Maltese public service employees: occurrence and relationships. *Journal of Managerial Psychology*, 16(3), 194-208.

- Cassar, V. (2004). *Identifying and investigating the component forms of psychological contract violation*. Birkbeck.
- Chang, C.-H. D., Johnson, R. E. et Lord, R. G. (2010). Moving beyond discrepancies: The importance of velocity as a predictor of satisfaction and motivation. *Human Performance*, 23(1), 58-80.
- Dabos, G. et Rousseau, D. (2013). Psychological Contracts and Informal Networks in Organizations: The Effects of Social Status and Local Ties. *Human Resource Management*, 52(4), 485-510.
- Delobbe, N., El Akremi, A. et Guerrero, S. (2005). *Comportement organisationnel*. De Boeck.
- Fall, A., Safy-Godineau, F. M. et Carassus, D. (2018). Perceptions de justice organisationnelle dans les collectivités locales : quels impacts sur le bien-être psychologique au travail et sur l'intention de quitter des agents. @GRH, 29(4), 31.
- Forgas, J., et George, J. (2001). Affective influences on judgments and behavior in organizations: An information processing perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 3-34.
- Guerrero, S. (2003). *La nature du CP comme cadre d'étude de la relation d'emploi*. Actes de congrès, Grenoble.
- Guerrero, S. (2004). Proposition d'un instrument de mesure du CP: le PCI. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 53, 55-68.
- Guerrero, S. (2005). La mesure du CP dans un contexte de travail francophone. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 60(1), 112-144.
- Guerrero, S. et Montreuil, S. (2005). La mesure du CP dans un contexte de travail francophone. *Relations industrielles*, 60(1), 112-144.
- Guest, D. E. (1998). Is the psychological contract worth taking seriously? *Journal of Organizational Behavior*, 19(Special Issue), 649-664.
- Guest, D. E. et Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: an employer perspective. *Human Resource Management Journal*, 12(2), 22-38.
- Guest, D. E. (2004). The Psychology of the Employment Relationship: An analysis Based on the Psychological Contract. *Applied Psychology*, 53(4), 541-555.
- Herriot, P. et Pemberton, C. (1997). Facilitating new deals. *Human Resource Management Journal*, 7(1), 45-56.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press.
- Katou, A. A. et Budhwar, P. S. (2012). The Link Between HR Practices, Psychological Contract Fulfillment, and Organizational Performance: The Case of the Greek Service Sector. *Thunderbird International Business Review*, 54(6), 793-809.
- Laulié, L., et Tekleab, A. G. (2016). A Multi-level theory of psychological contract fulfillment in teams. *Group and Organization Management*, 41(5), 658-698.

- Levinson, H., Price, C. R., Munden, K. J., Mandl, H. J. et Solley, C. M. (1962). *Men, Management, and Mental Health*. Harvard University Press.
- Lord, R. G., et Levy, P. E. (1994). Moving from cognition to action: A control theory perspective. *Applied Psychology*, 43(3), 335-367.
- Menninger, K. (1958). *Theory of Psychoanalytic Technique*. Basic Books.
- Morrison, E., et Robinson, S. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 22(1), 226-256.
- Mullenbach-Servayre, A. (2009). Le CP : Un levier du comportement au travail ? *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 72(2), 2-12.
- Payne, S. C., Culbertson, S. S., Lopez, Y. P., Boswell, W. R. et Barger, E. J. (2015). Contract breach as a trigger for adjustment to the psychological contract during the first year of employment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(1), 41-60.
- Pelletier, C., Desmarais, L. et Cadieux, N. (2022). Contrat psychologique, pratiques managériales et bouleversements organisationnels : mieux s'adapter. *Ad Machina*, 6(1) 131-147.
- Rhoades, L., Eisenberger, R. et Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825-836.
- Robinson, S. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41(4), 574-599.
- Robinson, S. L. et Morrison, E. W. (2000). The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 525-546.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139.
- Rousseau, D. M. (1990). New Hire Perceptions of Their Own and Their Employer's Obligations: A Study of Psychological Contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11(5), 389-400.
- Rousseau, D. M. (1995). Psychological contracts in organizations : understanding written and unwritten agreements. Sage.
- Rousseau, D. M. et Tijoriwala, S. A. (1998). Assessing psychological contracts: Issues, alternatives and measures. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 679-695.
- Rousseau, D. M. (2004). Psychological contracts in the workplace: Understanding the ties that motivate. *Academy of Management Perspectives*, 18(1), 120-127.
- Rousseau, D. M. (2016). Free will in social and psychological contracts. *Society and Business Review*, 11(2), 210-216.
- Rousseau, D. M., Hansen, S. D. et Tomprou, M. (2018). A dynamic phase model of psychological contract processes. *Journal of Organizational Behavior*, 39(9), 1081-1098.

- Rousseau, D. M. et McLean Parks, J. (1993). The contracts of individuals and organizations. *Research in organizational behavior*, 15, 1-43.
- Rousseau, D. M., Rozario, P. d., Jardat, R. m., Pesqueux, Y., Rozario, P. d., Jardat, R., Pesqueux, Y. (2014). *CP et organisations comprendre les accords écrits et non-écrits*. Pearson.
- Schalk, R. et Roe, R. E. (2007). Towards a dynamic model of the psychological contract. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(2), 167-182.
- Schein, E. H. (1965). *Organizational psychology*. Prentice-Hall.
- Shipp, A. J. et Cole, M. S. (2015). Time in individual-level organizational studies: What is it, how is it used, and why isn't it exploited more often? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 237-260.
- Singh, S. et Dhan, S. (2023). A theoretical Review of Psychological Contract. *Social Science and Humanities Journal*, 7, 3137-3141.
- Soni, V. (2004). From crisis to opportunity: Human resource challenges for the public sector in the twenty-first century. *Review of Policy Research*, 21(2), 157-178.
- St-Onge, S., Guerrero, S., Haines, V. et Brun, J.-P. (2017). *Relever les défis de la gestion des ressources humaines* (5^e édition). Chenelière éducation.
- Tekleab, A. G., Laulie, L., Vos, A. d., Jong, J. P. d. et Coyle-Shapiro, J. A. M. (2020). Contextualizing psychological contracts research: A multi-sample study of shared individual psychological contract fulfilment. *European Journal for Work and Organizational Psychology*, 29(2), 279-293.
- Thomas, H. D. C. et Anderson, N. (1998). Changes in newcomers' psychological contracts during organizational socialization: a study of recruits entering the British Army. *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 745-767.
- Turnley, W. H., Bolino, M. C., Lester, S. W. et Bloodgood, J. M. (2003). The Impact of psychological contract fulfillment on the performance of in-role and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 29(2), 187-206.
- Turnley, W. H. et Feldman, D. C. (1999). The Impact of psychological contract violations on exit, voice, loyalty, and neglect. *Human Relations*, 52(7), 895-922.
- Turnley, W. H. et Feldman, D. C. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*, 21(1), 25-42.
- Zacher, H. et Rudolph, C. W. (2021). Relationships between psychological contract breach and employee well-being and career-related behavior: The role of occupational future time perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 42(1), 84-99.
- Zhao, H. A. O., Wayne, S. J., Glibkowski, B. C. et Bravo, J. (2007). The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(3), 647-680.
- Zribi, H. et Souai, S. (2013). Deviant Behaviors in Response to Organizational Injustice: Mediator Test for Psychological Contract Breach-The Case of Tunisia. *Journal of Business Studies Quarterly*, 4(4), 1-25.

Émergence et mise en œuvre de l'approche de l'impact collectif pour l'inclusion sociale de personnes aînées au Québec : défis et facteurs facilitants

Anjelo Maindelson Joseph, Émilie Raymond et Patrick Villeneuve

Mots-clés : Impact collectif ; collaboration intersectorielle ; inclusion sociale ; défis ; facteurs facilitants.

Keywords : Collective impact ; intersectorial collaboration ; social inclusion ; obstacles ; facilitating factors.

Résumé

L'adoption de l'approche de l'impact collectif au Québec est récente, et les chercheurs commencent à explorer ses particularités dans le milieu communautaire québécois. Cet article présente les résultats d'une étude de cas qui examine comment des acteurs communautaires ont vécu l'expérience de l'impact collectif à travers une initiative régionale visant à favoriser l'inclusion sociale des personnes aînées. Les données de l'étude ont été collectées auprès de 43 participants impliqués dans l'*Initiative pour l'inclusion sociale de personnes aînées, un enjeu collectif* au moyen d'observation participative, d'entrevues individuelles et de groupes de discussion. Les résultats mettent en lumière les défis et les facteurs qui ont facilité l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche de l'impact collectif, contribuant ainsi aux écrits scientifiques sur le sujet. Les résultats ont notamment montré que l'approche de l'impact collectif peut être perçue par les acteurs du milieu communautaire comme « un modèle imposé d'en haut ». Sa complexité technique et son manque de vulgarisation au Québec sont, entre autres, les principaux facteurs ayant rendu son appropriation difficile. Sa mise en œuvre dans le cadre de l'*Initiative* a été l'objet de divers défis, tels que l'étendue et la diversité du territoire rejoint, le nombre et la répartition géographique des acteurs impliqués, ainsi que les mesures sanitaires liées au COVID-19.

Abstract

The adoption of the collective impact approach in Quebec is relatively recent, and researchers are beginning to explore its specificities within the Quebec community sector. This article presents the findings of a case study that examines how community actors experienced collective impact through a regional initiative aimed at promoting the social inclusion of seniors. Data for the study were collected from 43 participants involved in the *Initiative pour l'inclusion sociale de personnes aînées, un enjeu collectif* through participatory observation, individual interviews, and focus groups. The findings highlight the obstacles and factors that facilitated the appropriation and implementation of the collective impact approach, thereby contributing to the scientific literature on the subject. Notably, the results revealed that collective impact can be perceived by community actors as “a top-down imposed model”. Its technical complexity and lack of popularization in Quebec were among the main factors that made its adoption difficult. The implementation of the approach within the *Initiative* faced several obstacles, such as the scope and diversity of the territory covered, the number and geographical distribution of the actors involved, as well as the health measures related to COVID-19.

Pour citer cet article

Joseph, A. M., Raymond, É. Et Villeneuve, P. (2025). Émergence et mise en œuvre de l'approche de l'impact collectif pour l'inclusion sociale de personnes aînées au Québec : défis et facteurs facilitants. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 19-39. <https://doi.org/10.62920/wnsvhe40>

© Anjelo Maindelson Joseph, Émilie Raymond et Patrick Villeneuve, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Introduction

Depuis quelques années, les politiques sociales québécoises valorisent le partenariat et la collaboration intersectorielle comme modes privilégiés d'intervention pour répondre à la complexité des enjeux sociaux, notamment dans les domaines de la santé et des services sociaux (René et Gervais, 2001 ; Vaillancourt, 2017). Dans cette perspective, l'approche de l'impact collectif s'affirme progressivement comme une réponse innovante, misant sur la mobilisation concertée d'acteurs de divers secteurs autour d'objectifs communs, afin de favoriser des transformations durables à l'échelle locale (Kania et Kramer, 2011 ; Cabaj et Weaver, 2016). Au Québec, certains programmes publics utilisent cette approche depuis environ une dizaine d'années pour réunir les acteurs issus du milieu communautaire, afin de promouvoir l'inclusion sociale des personnes aînées. Par « milieu communautaire », nous entendons l'ensemble des organismes et des initiatives qui œuvrent au sein de la communauté pour apporter des réponses innovantes en cohérence avec les réalités particulières des personnes qu'ils rejoignent (Gouvernement du Québec, 2022).

Le présent article examine les défis et les facteurs facilitants de la mise en œuvre de l'approche de l'impact collectif dans le milieu communautaire québécois, en se basant sur le vécu des parties prenantes de l'*Initiative pour l'inclusion sociale de personnes aînées, un enjeu collectif* (dès à présent *Initiative*). Cette initiative, menée par l'Institut sur le vieillissement et la participation sociale des aînées (IVPSA) de l'Université Laval, regroupe sept projets locaux répartis dans la Communauté Métropolitaine de Québec (CMQ). L'article s'appuie sur les résultats d'une étude visant à mieux comprendre comment des acteurs communautaires qui interviennent habituellement de manière sectorielle ont vécu l'expérience de mise en œuvre de l'approche de l'impact collectif. L'étude cherche également à analyser les implications de l'utilisation de cette approche pour les parties prenantes de l'*Initiative* – en particulier les organismes communautaires – en soulignant les facteurs facilitants et les défis à son adoption et à sa mise en œuvre.

Problématique

Depuis quelques années, l'approche de l'impact collectif connaît une adoption croissante, notamment dans le milieu communautaire québécois. Développée initialement aux États-Unis en 2011 par John Kania et Mark Kramer, cette approche est définie comme « l'engagement d'un groupe d'acteurs importants de différents secteurs dans un programme commun pour résoudre un problème social spécifique » (Hanleybrown, Juster, et Kania, 2014, p. 2). Elle a émergé dans un contexte où l'État cherchait à encourager les partenariats et à promouvoir la collaboration entre différents secteurs.

En effet, dans les années 1980, les gouvernements nord-américains ont choisi de déléguer certains services publics à des organismes communautaires afin de réduire les coûts et les obligations associés (Alexander, 1999 ; Eikenberry et Kluver, 2004). Au Québec, la réforme Côté, instaurée par le ministre de la Santé et des Services sociaux Marc-Yvan Côté en 1991 et officialisée par le projet de loi 120, a reconnu et valorisé le rôle essentiel des organismes communautaires dans la prestation de services de proximité aux populations vulnérables (Savard et Proulx, 2012). Depuis l'instauration de cette réforme et la tenue du Sommet socio-économique de 1996, des organismes communautaires se sont vu confier certaines responsabilités sociales qui, autrefois, incombaient à l'État (Longtin et Rochman, 2015 ; Vaillancourt, 2011). Cette stratégie a eu pour effet, entre autres, de placer une partie du milieu communautaire dans des relations contractuelles ou hiérarchiques avec l'État (Depelteau et al., 2013), et surtout, d'intensifier la concurrence entre les organismes

communautaires (Christens et Inzeo, 2015 ; Frumkin, 2002). Pour répondre à ces défis et dans le but d'améliorer l'efficacité des interventions sociales, des programmes de financement publics ont été mis en place pour encourager davantage les partenariats locaux et la collaboration intersectorielle (Pole et Fontan, 2017). Par collaboration intersectorielle, on entend « la mise en relation ou le partage d'informations, de ressources, d'activités et de capacités par des organisations de deux secteurs ou plus pour atteindre conjointement un résultat qui ne pourrait pas être atteint par les organisations d'un secteur séparément » (Bryson et al., 2006, p. 44). Cette collaboration inclut non seulement les partenariats entre organismes publics et communautaires, mais aussi les alliances établies sur une base thématique impliquant des organismes intervenant dans divers secteurs d'activité, tels que le transport, le logement, la santé, le loisir, la recherche, la philanthropie, etc.

Les programmes développés ces dernières années pour encourager la collaboration intersectorielle incluent souvent l'obligation de mettre en œuvre des approches spécifiques. Ainsi, l'approche de l'impact collectif est devenue une méthode privilégiée, notamment au Canada où elle est utilisée à différents niveaux géographiques (Cheuy, 2020). Cette approche vise à favoriser la collaboration entre divers secteurs en mettant en place une planification partagée, des activités qui se renforcent mutuellement, une communication continue entre des acteurs engagés dans l'effort collectif, des systèmes d'évaluation communs, et en choisissant un organisme de soutien doté de ressources dédiées pour coordonner l'ensemble (Kania et Kramer, 2011, p. 39-40). Le [tableau suivant](#) décrit les cinq conditions de réussite de l'approche de l'impact collectif.

Tableau 1. Description des cinq conditions de l'impact collectif

Conditions	Descriptions
Plan d'action commun	Tous les participants partagent une vision du changement qui comprend une compréhension commune du problème et une approche commune pour le résoudre par des actions convenues.
Système d'évaluation commun	Toutes les organisations participantes conviennent de la manière dont le succès sera mesuré et rapporté, avec une courte liste d'indicateurs communs identifiés et utilisés pour l'apprentissage et l'amélioration.
Des actions se soutenant mutuellement	Un ensemble diversifié de parties prenantes, généralement intersectorielles, coordonne un ensemble d'activités différencierées qui se renforcent mutuellement à travers un plan d'action.
Communication permanente	Tous les acteurs s'engagent dans une communication ouverte fréquente et structurée pour instaurer la confiance, garantir des objectifs mutuels et créer une motivation commune.
Structure de soutien	Un personnel indépendant et financé dédié à l'initiative fournit un soutien continu en guidant la vision et la stratégie de l'initiative, en soutenant des activités alignées, en établissant des pratiques de mesure partagées, en renforçant la volonté du public, en faisant progresser la politique et en mobilisant des ressources.

Note. Traduction libre (Hanleybrown, Kania et Kramer, 2012, p. 1).

Des recherches menées sur des initiatives nord-américaines et australiennes suggèrent que l'approche de l'impact collectif est une démarche prometteuse pour aborder des problématiques complexes (Flood et al., 2015). Le cas de *Strive Partnership* est souvent évoqué comme un exemple de modèle d'impact collectif dans le domaine de l'éducation. Cette initiative à vocation pédagogique, déployée à Cincinnati, a favorisé des améliorations significatives et mesurables selon plusieurs indicateurs, tels que le taux de diplomation et la préparation des élèves pour des études supérieures. La collaboration et les mesures de suivi partagées sont, entre autres, les éléments clés de la réussite de cette initiative (Kania et Kramer, 2011 ; Strive Together, 2021). L'adoption de l'approche de l'impact collectif par le programme *Vibrant Communities* au Canada a quant à lui

permis de mobiliser des municipalités et des organisations canadiennes pour combattre la pauvreté. Des résultats satisfaisants ont été observés dans diverses villes canadiennes en ce qui concerne la réduction du taux de pauvreté et l'amélioration de l'accès aux services essentiels (Cabaj et Weaver, 2016 ; Tamarack Institute, 2020). Au Québec, son utilisation au niveau local, notamment à travers le Projet d'impact collectif (PIC) de Montréal, a démontré son efficacité pour mobiliser les tables de quartier dans la lutte contre la pauvreté (Cheuy, 2020). L'expérience du PIC a mis en lumière deux avantages majeurs à utiliser l'approche de l'impact collectif au niveau local. D'une part, en concentrant les efforts sur une région géographique plus petite, les initiatives d'impact collectif ont l'avantage de pouvoir se concentrer sur les atouts propres à cet endroit particulier ainsi que sur les relations qui y existent déjà (Cheuy, 2020, p. 3). L'autrice nomme comme exemple de ces ressources la présence des tables de quartiers, l'expertise de Centraide en tant qu'organisme gestionnaire du PIC et l'engagement et le leadership des résidents. D'autre part, en se déroulant généralement dans une région géographique de petite taille, les initiatives d'impact collectif donnent la possibilité aux personnes impliquées de constater directement l'incidence de leurs actions (Cheuy, 2020, p. 4).

Bien que des études commencent à démontrer la pertinence des cinq conditions de l'approche de l'impact collectif énoncées plus haut pour créer une synergie entre différents acteurs afin d'atteindre des résultats significatifs, plusieurs auteurs considèrent qu'elles ne constituent pas une recette infaillible et ne suffisent pas à elles seules pour garantir un succès collectif (Gillam et al., 2016 ; Kania et Kramer, 2013 ; Kania et Kramer, 2016). Preskill et ses collaborateurs soulignent que l'impact collectif n'est pas une solution toute faite, mais plutôt un processus de résolution de problèmes (2014, p. 5). D'autres facteurs, notamment ceux liés aux dynamiques observées entre les acteurs, au territoire et au contexte spécifique d'expérimentation de la démarche de l'impact collectif, sont susceptibles d'influencer la collaboration souhaitée et, de façon plus générale, dans quelle mesure les objectifs seront atteints (Preskill et al., 2014). Autrement dit, il est nécessaire d'adapter l'approche de l'impact collectif au contexte spécifique de sa mise en œuvre (Ennis et Tofa, 2020).

Les écrits suggèrent que la mise en œuvre de l'approche de l'impact collectif comporte plusieurs défis qui peuvent varier en fonction du contexte. Tout d'abord, la mobilisation des acteurs clés issus de différents secteurs est identifiée comme l'un des enjeux importants. De nombreuses collaborations négligent des partenaires essentiels, en particulier ceux directement affectés par les situations-problèmes (Kania et al., 2014). Par ailleurs, la collaboration indispensable à l'établissement des conditions favorisant l'impact collectif peut se révéler complexe, notamment en raison du niveau de confiance nécessaire. En effet, les partenaires peu familiers avec ce type de relation peuvent ressentir une certaine gêne ou un inconfort face à cette exigence (Bryson, et al. 2006; Dhillon, 2009 ; Tett, 2005). En outre, la tendance de certaines organisations à vouloir s'attribuer les mérites de leurs réalisations, souvent exacerbée par des stratégies de financement concurrentielles, constitue un obstacle majeur à une collaboration à grande échelle dans une perspective d'impact collectif (Kania et al., 2014, p. 4). Les écrits suggèrent également que les mécanismes traditionnels de financement, généralement conçus pour des projets à court terme, ne sont pas adaptés aux exigences de l'impact collectif, qui nécessite un soutien à long terme pour opérer des changements systémiques progressifs (Kania et Kramer, 2011). Le financement de la structure de soutien, en particulier, demeure un défi majeur. Bien que des praticiens et des chercheurs s'accordent à dire que la structure de soutien est l'un des principaux atouts de l'approche de l'impact collectif (Cabaj et Weaver, 2016 ; McAfee et al., 2015 ; Wolff, 2016), les bailleurs de fonds sont rarement disposés à couvrir les coûts opérationnels de cette structure (Wolff, 2016). Les écrits scientifiques mettent également l'accent sur la nature complexe et technique de

l'impact collectif, notamment en ce qui concerne la gestion et le partage des données (Bradley et al., 2017; Cooper, 2017; Ennis et Tofa, 2020 ; Meinen et al., 2016).

Malgré l'intérêt que suscite l'approche de l'impact collectif ces dernières années au Québec, il existe très peu d'écrits scientifiques qui abordent les enjeux de son utilisation dans le milieu communautaire et qui explorent le point de vue des personnes impliquées dans des démarches d'impact collectif. Leur vécu constitue pourtant un élément déterminant dans la manière dont les collaborations émergent, évoluent, se transforment ou échouent. Cette lacune nous amène à nous intéresser au vécu des acteurs du milieu communautaire québécois concernant l'adoption et la mise en œuvre de cette approche. Les principales questions qui ont guidé notre recherche sont : comment les acteurs engagés dans l'*Initiative* ont-ils vécu l'expérience de l'approche de l'impact collectif ? Quels ont été les facteurs facilitants et les défis identifiés à travers l'*Initiative* lors de l'adoption de cette nouvelle forme de collaboration intersectorielle ?

1 Cadre théorique

Pour comprendre comment les acteurs communautaires engagés dans l'*Initiative* ont vécu l'introduction du modèle de l'impact collectif dans leurs pratiques ainsi que les défis et les facteurs facilitants liés à son utilisation dans le milieu communautaire québécois, nous nous appuyons sur la théorie sociologique de l'interactionnisme symbolique. Cette théorie a été développée entre 1920 et 1960 aux États-Unis. Influencée par la philosophie pragmatique américaine, en particulier par les travaux de Mead (1934), de Blumer (1969) et de Goffman (1959), cette théorie introduit la notion d'« interaction » pour concevoir la relation de l'être humain au monde à travers des « symboles » porteurs de « sens » (Le Breton, 2004, p. 32). Elle considère que les individus agissent en fonction des significations qu'ils attribuent à ces symboles, ces significations étant dérivées des interactions sociales et modifiées à travers un processus d'interprétation (Blumer, 1969). Ce processus d'« interprétation » confère à l'individu le rôle central dans la construction de son existence, le positionnant ainsi comme un acteur autonome, plutôt qu'un agent dont les comportements seraient uniquement dictés par des forces extérieures (Le Breton, 2004, p. 49). Autrement dit, cette approche met en lumière le pouvoir d'action des individus, les considérant comme des artisans de leur conduite (Lacaze, 2013).

La théorie de l'interactionnisme symbolique permet, entre autres, de saisir l'appropriation subjective que les acteurs se font de leur réalité (Lafleur, 2011), c'est-à-dire le « sens » qu'ils attribuent à celle-ci. Dans cette optique, elle semble pertinente comme perspective pour apprécier le vécu subjectif des acteurs engagés dans la mise en œuvre de l'*Initiative*, concernant l'introduction de l'approche de l'impact collectif dans leurs pratiques, dans un contexte où les gouvernements cherchent à diminuer les coûts de certains services en transférant les responsabilités de la mise en œuvre à des organismes communautaires. En adoptant la posture de l'interactionnisme symbolique, nous serons plus attentifs aux différentes perceptions des acteurs de l'*Initiative* concernant l'approche de l'impact collectif. Cela nous permettra de mieux comprendre comment et pourquoi ces différentes perceptions influencent l'appropriation et la mise en œuvre de cette approche.

2 Méthodologie

Cette section décrit la méthodologie utilisée pour mener cette étude. On y présente le contexte de l'étude, la perspective épistémologique adoptée, le type d'étude, les participants, le type d'échantillonnage, les

modalités de recrutement des participants, les techniques de collecte de données, ainsi que la stratégie de traitement et d'analyse de données.

2.1 Contexte de l'étude

Cet article repose sur des données recueillies dans le cadre de l'évaluation de l'*Initiative pour l'inclusion sociale des personnes âgées, un enjeu collectif*. L'initiative en question a été lancée en 2021 dans le cadre du Programme Nouveaux Horizons pour les Aînés (PNHA) et financée par Emploi et Développement social Canada (EDSC). Cette initiative de cinq ans est composée de sept projets communautaires, répartis sur le territoire de la CMQ. Elle est coordonnée par l'IVPSA de l'Université Laval. Réunis au sein d'un comité opérationnel animé par l'IVPSA, les représentants des sept projets ont développé un schéma de transformation sociale fondé sur les cinq conditions de réussite de l'impact collectif (voir Tableau 1). Ils ont également élaboré un plan d'action commun ciblant cinq domaines prioritaires pour favoriser l'inclusion sociale des personnes âgées : 1) participation sociale et civique ; 2) éducation et compétences ; 3) voisinage, communauté et mobilité ; 4) ressources de soutien social et relations sociales ; 5) sécurité personnelle. Le but de l'*Initiative* est d'assurer que « les aînés se sentent inclus et puissent participer pleinement à la société, selon leurs désirs » (Tourigny et al., 2021, p. 26).

2.2 Perspective épistémologique

L'étude s'inscrit dans une perspective constructiviste, considérant que les phénomènes humains sont socialement construits plutôt que des reflets objectifs de la réalité. Cette approche met l'accent sur l'implication du chercheur dans le processus de recherche, en reconnaissant la subjectivité et la réflexivité comme des éléments clés de ce processus (Padgett, 2017). Notre étude se veut distincte et complémentaire à la démarche évaluative de l'*Initiative*. Ce qui constitue sa spécificité par rapport à l'évaluation de l'*Initiative*, c'est le fait non seulement de mettre l'accent sur les expériences des parties prenantes pour comprendre les mécanismes ayant favorisé l'appropriation et l'application de l'impact collectif dans l'*Initiative*, mais aussi le fait de s'intéresser aux implications de ce nouveau modèle de collaboration intersectorielle pour des acteurs habitués pour la plupart à fonctionner de manière sectorielle.

2.3 Type d'étude, participants et échantillonnage

Les résultats que nous présentons dans cet article reposent sur une étude de cas unique (Yin, 2009). L'étude de cas est une approche méthodologique qui vise la collecte systématique d'informations sur une personne, un événement ou un système social (groupe d'individus ou organisation) afin de permettre de comprendre comment celui-ci fonctionne ou se comporte en situation réelle (Berg, 2000). Selon Yin, une étude de cas consiste en « l'investigation empirique d'un phénomène contemporain dans son contexte réel » (2009, p. 18). Le cas à l'étude comporte deux unités d'analyse principales : d'une part, les acteurs institutionnels qui ont contribué à l'émergence de l'*Initiative* et ceux qui sont impliqués dans les instances de coordination au niveau régional, c'est-à-dire la CMQ ; d'autre part, les sept organismes communautaires porteurs de projets au niveau local, et certains de leurs collaborateurs et partenaires (voir tableau 2). Les différents acteurs ont été invités à participer à l'étude sur une base volontaire. Un échantillonnage non probabiliste, basé sur la technique des volontaires, a été utilisé (Fortin, 2010). Le recrutement des participants s'est fait par contact direct et diffusion d'invitations à travers les organismes communautaires impliqués dans la mise en œuvre de l'*Initiative*. Au

total, 43 personnes distinctes ont pris part à l'étude ($n=43$), dont 32 participants issus du milieu communautaire et 11 acteurs du milieu institutionnel. Certaines personnes ont pris part à plusieurs activités de collecte en raison de leurs rôles multiples dans l'*Initiative*. Le [tableau suivant](#) présente les différents participants par unité d'analyse.

Tableau 2. Répartition des participants à l'étude par unité d'analyse

Unité d'analyse 1 : Les parties prenantes au niveau régional (la CMQ)	
Parties prenantes à l'émergence de l' <i>Initiative</i>	<ul style="list-style-type: none"> Un (1) membre du Collectif Aîné Isolement social à l'origine de l'<i>Initiative</i> et aussi membre du comité d'évaluation et de sélection des projets. Un (1) ex-directeur général de Convergence d'Action Bénévole (CAB). Il a été impliqué dans le partenariat de la participation sociale des aînés et il a aussi collaboré avec l'IVPSA dans l'élaboration de l'<i>Initiative</i>. Une (1) représentante de la Direction de Santé Publique de la Capitale-Nationale (partenaire institutionnel). Trois (3) membres de l'IVPSA : Une ancienne accompagnatrice de milieu chargé de la rédaction du rapport d'impact collectif du projet Collectif Ainé Isolement Social, le projet qui a précédé l'<i>Initiative</i>. La coordinatrice de l'IVPSA et de l'<i>Initiative</i> Le directeur de l'IVPSA et de l'<i>Initiative</i>
Les membres de l'organisme de soutien (IVPSA)	<ul style="list-style-type: none"> Le directeur de l'IVPSA et l'<i>Initiative</i> La coordinatrice de l'IVPSA et de l'<i>Initiative</i> Deux (2) accompagnateurs de milieu La chargée de communication
Membres du comité opérationnel de l' <i>Initiative</i>	<ul style="list-style-type: none"> Quatre (4) responsables d'organismes communautaires Quatre (4) chargés de projet
Le bailleur de Fonds	<ul style="list-style-type: none"> Une (1) représentante du PNHA.
Unité d'analyse 2 : Les parties prenantes au niveau local	
Les acteurs impliqués dans les projets portés par les organismes communautaires	<ul style="list-style-type: none"> Trente-deux (32) participants incluant les chargés de projet, des animateurs et des représentants d'organismes partenaires

2.4 Techniques de collecte de données

En adoptant la posture constructiviste, nous avons privilégié une méthodologie qualitative permettant de collecter les propos des participants et les données relatives à leur vécu, afin de les interpréter tout en tenant compte du contexte (Miles et Huberman, 2003). L'entrevue de groupe, l'entrevue individuelle, l'observation participative et l'analyse documentaire sont les méthodes qualitatives utilisées dans l'étude :

- L'entrevue de groupe est une technique d'entretien qui consiste à réunir un certain nombre de participants (de 5 à 12 personnes) en vue de discuter d'un thème donné (Boutin, 2018, p.29). Un guide d'entrevue de groupe a été élaboré pour conduire les entrevues de discussion. Celles-ci portaient, entre autres, sur les conditions d'émergence de l'*Initiative* et des projets locaux, sur le vécu des participants concernant l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche de l'impact collectif, ainsi que sur les facteurs d'influence dans le contexte de l'*Initiative*.

- L'entrevue individuelle est une méthode de collecte de donnée qualitative permettant de saisir au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre ou d'en apprendre davantage sur un objet donné (Baribeau et Royer, 2012). Dans cette étude, nous avons utilisé l'entrevue individuelle semi-dirigée qui consiste à interroger les individus concernés par un phénomène déterminé sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entrevue établi à l'avance par l'intervieweur (Fortin, 2010).
- L'observation participative sert à recueillir des données relatives à des comportements ou à des conditions environnementales observables en étant présent dans le milieu (Gagnon, 2012, p.61). Dans notre cas, elle consistait à assister directement aux rencontres des différents comités de l'*Initiative*. Cette activité a permis de faire ressortir des informations pertinentes pour étudier certains aspects de l'*Initiative*.
- L'analyse documentaire a consisté principalement à consulter les documents produits depuis l'idéation de l'*Initiative* afin d'avoir une bonne représentation du déroulement, des obstacles, des changements apportés à l'*Initiative* depuis le commencement.

Sur la période de mai 2022 à février 2023, onze (11) entrevues de groupe, une (1) entrevue en dyade et deux (2) entrevues individuelles ont été menées, impliquant les différents acteurs mentionnés précédemment. Nous avons effectué environ 120 heures d'observation participative. Nous avons consulté également divers documents, dont les comptes rendus de réunions et des rapports trimestriels des projets (soit une vingtaine de comptes rendus de réunion et vingt-quatre rapports trimestriels). Le recours à différentes sources et techniques de cueillette d'informations a permis de trianguler le phénomène à l'étude, c'est-à-dire de vérifier systématiquement si l'information recueillie d'une source est corroborée par d'autres sources (Gagnon, 2012). Cela a permis également de limiter les biais du chercheur et d'améliorer la scientificité de l'étude (Stake, 1995; Yin, 2009).

2.5 Traitement et analyse des données

Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés en s'inspirant des écrits de Miles et Huberman (2003) et Milles et al. (2014) proposant une méthode en trois étapes : la condensation de données, la présentation des données et l'élaboration/vérification des conclusions.

La première étape consiste à regrouper les données provenant de différentes sources. Elle a commencé par la transcription, la lecture complète et l'écoute de l'enregistrement des entrevues, afin de s'imprégner des données. Ensuite, une analyse thématique a été initiée, consistant à attribuer des codes par la segmentation du verbatim en unités de sens. Une liste de codes et sous-codes, établie en amont à partir des différents thèmes de l'étude, a servi de base pour ce processus. Parmi les principaux codes utilisés, on retrouve ceux-ci : contexte d'émergence de l'*Initiative* ; stratégies de mobilisation ; facteurs favorables et contraintes à l'émergence ; place laissée aux organismes communautaires et aux personnes aînées ; appropriation et mise en œuvre de l'impact collectif. Des ajustements ont été apportés à l'arbre de codes au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse, en intégrant des codes induits en cours de route. En effet, deux codes ont été ajoutés pour prendre en compte les facteurs contextuels ayant eu une incidence sur la mise en œuvre de l'*Initiative* : éléments liés au territoire et effets de la pandémie.

La deuxième étape proposée par les auteurs consiste à présenter les données (Miles et Huberman, 2003). Dans notre cas, l'utilisation du logiciel de traitement de données qualitatives NVivo 11 a permis de générer un

rapport de codes. Ce rapport nous a permis d'identifier les similitudes et particularités des points de vue des participants, offrant ainsi une vue d'ensemble des données et permettant d'aboutir à des conclusions fondées permettant de répondre aux deux questions de recherche (Miles et Huberman, 2003).

La dernière étape consiste à vérifier les conclusions en notant, entre autres, les régularités, les patterns, les explications et les flux de causalité (Miles et Huberman, 2003, p. 30). Parmi les moyens suggérés par les auteurs précités pour la vérification des résultats, nous avons eu recours à l'utilisation d'un journal de bord comme outil de réflexivité permettant de garder une trace des décisions et réflexions ayant marqué la recherche. En collaborant avec d'autres professionnels de recherche dans le cadre de l'évaluation de l'*Initiative*, nous avons également pu utiliser la triangulation de chercheurs pour comparer nos observations et interprétations avec celles de ces professionnels. Ceci nous a permis de répondre aux exigences de fiabilité et de constance interne (Mucchielli, 2009). Nous avons également présenté les résultats préliminaires aux participants de l'étude afin d'obtenir leurs réactions et corroborer les résultats. La présentation a été faite dans le cadre d'une journée de restitution des résultats organisée par l'IVPSA à l'intention des sept équipes projet. Cette démarche a permis notamment de renforcer la crédibilité des résultats (Creswell et Miller, 2000 ; Padgett, 2008).

3 Résultats

Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant : tout d'abord, nous abordons les données sur la mobilisation des acteurs clés lors de l'émergence de l'*Initiative*, ainsi que les défis et les facteurs facilitants de cette étape. Ensuite, nous examinons l'expérience des parties prenantes au cours des deux premières années de mise en œuvre, en mettant en lumière les défis perçus.

3.1 Émergence d'une mobilisation autour de l'*Initiative*

La mobilisation des acteurs clés, y compris ceux directement affectés par la situation-problème, fait partie de la première étape du lancement d'une démarche de l'impact collectif (Hanleybrown, 2012). À travers cette sous-section, nous évoquons le vécu de parties prenantes de l'*Initiative* concernant cette étape.

3.1.1 Éléments clés lors de cette phase du projet

Les participants aux entrevues de groupe portant sur la phase d'émergence de l'*Initiative* ont identifié trois éléments clés ayant contribué à la réussite de la stratégie de mobilisation adoptée par l'IVPSA.

Le premier élément de cette stratégie consiste à s'appuyer sur des dynamiques communautaires existantes tout en encourageant la participation d'acteurs moins souvent sollicités. Selon les personnes interrogées, cette approche a permis d'attirer divers acteurs et de maximiser les chances de succès de la collaboration souhaitée. En effet, lors de la phase d'émergence, l'IVPSA s'est appuyé sur ses expériences antérieures, notamment celles acquises dans le cadre du PNHA durant l'année 2015-2016, où il avait collaboré avec divers partenaires pour élaborer un plan d'impact collectif axé sur la réduction de l'isolement social des aînés. Cette expérience a conduit à la création du Collectif Aînés Isolement Social (CAIS), regroupant quatre organismes de la ville de Québec : le Centre d'action bénévole du Contrefort (CABC), l'IVPSA, le Réseau québécois villes et villages en santé (RQVVS) et Accès transports viables (ATV). Selon les personnes interrogées, le Collectif a

joué un rôle déterminant dans la mobilisation des acteurs lors de l'émergence de l'*Initiative*, notamment en sensibilisant les organismes communautaires et la population aux enjeux d'isolement social des aînés dans la région de Québec.

Le deuxième élément clé de la stratégie de mobilisation a été l'accent mis sur l'intersectorialité dès la conception de l'*Initiative*. En effet, lors de la précédente expérience avec le Collectif, l'IVPSA avait d'abord identifié les thèmes à aborder avant de désigner des responsables sectoriels pour chacun d'eux. Il s'est avéré difficile de maintenir une dynamique intersectorielle lorsque chaque acteur représentait un secteur d'activité spécifique. Fort de cette leçon, l'IVPSA a choisi, en concertation avec les acteurs présents au début de l'*Initiative*, de privilégier une approche intersectorielle dès l'amorce du processus de mobilisation. Il a demandé aux organismes communautaires intéressés de s'engager dans l'*Initiative* de démontrer que leur proposition de projet s'inscrivait dans une perspective intersectorielle en associant, entre autres, des partenaires et collaborateurs intervenants dans plusieurs domaines, tels que la santé, les loisirs, le transport, le logement, la culture, etc. Cette stratégie semble avoir contribué à l'instauration d'une dynamique intersectorielle et a permis une meilleure intégration de différentes thématiques touchant à l'inclusion sociale des aînés. À ce propos, l'un des participants à l'entrevue de groupe sur l'émergence de l'*Initiative* a déclaré ceci :

Dans la première partie, dans le Collectif, faire vivre l'intersectorialité à des gens qui représentent des secteurs a été quand même difficile. Ce n'est pas parce que tu mets ensemble des gens de secteurs différents que tu peux faire vivre facilement une dynamique intersectorielle. Alors que, j'ai l'impression que dans l'*Initiative*, du fait que c'est porté par tous, il y a probablement plus d'intégration des différentes thématiques. (Entrevue de groupe sur l'émergence, participant 1)

Le troisième élément important de la stratégie de mobilisation a été la mise en place, dès l'émergence de l'*Initiative*, d'un dispositif d'accompagnement souple qui s'adapte aux besoins des organismes communautaires désirant s'impliquer auprès des aînés. C'est ce dispositif d'accompagnement qui a permis à l'IVPSA de s'assurer, entre autres, que les critères de sélection aient été compris, que les propositions de projet s'inscrivaient dans une démarche intersectorielle et que les organismes démontrent une capacité de collaboration. Il a permis également de constater que les collaborations entre les organismes au niveau local étaient pour la plupart ponctuelles et sectorielles, et que la compréhension de l'importance d'une approche intersectionnelle pour favoriser l'inclusion sociale des aînés variait d'un organisme à l'autre.

3.1.2 Défis et facteurs facilitants à l'émergence

Les entrevues de groupe ont révélé que l'émergence de l'*Initiative* a été marquée par divers défis. D'une part, les mesures sanitaires liées à la pandémie de COVID-19 ont limité les possibilités de rencontres en présence, rendant plus difficile l'implication directe des aînés. « La COVID-19 a eu un impact épouvantable sur notre capacité à rejoindre des gens, ou à rejoindre des organisations... » (Entrevue de groupe sur l'émergence, participant 2) indique l'un des participants aux entrevues de groupe avec les membres d'équipes projet.

D'autre part, le roulement de personnel au sein des organismes communautaires et la compétition engendrée par le processus d'appel à projets ont affecté la capacité de mobilisation sur le plan local. De plus, le temps accordé aux acteurs locaux pour la mobilisation et le montage des projets était jugé insuffisant par les organismes porteurs. En effet, ces derniers ne disposaient que de six semaines pour tout mettre en place. Cela a eu un impact significatif sur leur capacité à établir les bases nécessaires à une collaboration future et a également réduit les possibilités de consultations préalables avec les personnes aînées avant la rédaction

des projets locaux. Certaines parties prenantes de la phase d'émergence de l'*Initiative* ont attribué ce manque de temps au chevauchement entre le processus d'appel à projets au niveau fédéral et celui au niveau régional. EDSC a lancé le processus d'appel à projets fédéral en invitant les organismes souhaitant jouer le rôle d'organisme de soutien à manifester leur intérêt. Les organismes pensaient bénéficier du temps nécessaire pour une large consultation auprès des acteurs locaux, mais leur calendrier et celui d'EDSC ne concordaient pas. Ceci semble avoir occasionné des difficultés lors de la préparation des propositions de projets. À ce sujet, l'un des membres du Collectif ayant participé à l'entrevue de groupe sur la phase d'émergence a déclaré ceci :

Nous avons été court-circuités par l'appel à projets d'EDSC, car notre intention était de prendre le temps de rencontrer le plus grand nombre d'organismes possible en tenant des séances publiques pour comprendre comment ils réagissaient à la perspective d'un tel projet. À la lumière de leurs réactions, nous aurions pu amender le projet pour mieux intégrer l'ensemble des besoins exprimés et susciter un intérêt maximal au sein de la communauté ciblée. Cela aurait permis de réduire au minimum la résistance à ce type de projet. Cependant, nous n'avons pas pu le faire, car l'EDSC a lancé l'appel à projets beaucoup trop tôt par rapport à notre calendrier. (Entrevue de groupe sur l'émergence, participant 3)

S'exprimant sur la place laissée aux aînés dans l'émergence de l'*Initiative*, un autre participant abonde dans le même sens en indiquant ceci : « [...] on voulait consulter longuement mais on a été court-circuité. Donc, une large consultation des aînés dans la phase d'idéation, non, on n'en a pas eu, et elle aurait été probablement souhaitable » (Entrevue de groupe sur l'émergence, participant 4).

Les participants à l'étude ont également estimé que l'étape d'idéation des projets locaux était exigeante et stressante, notamment parce que les organismes communautaires devaient respecter un ensemble de critères pour lesquels ils n'étaient pas tout à fait préparés. Par exemple, ils devaient démontrer qu'ils étaient déjà engagés dans une dynamique de collaboration au sein de leur territoire d'intervention respectif, ce qui n'était pas le cas pour la plupart des organismes intéressés. À ce sujet, l'un des participants mentionne : « Je pense que nos capacités ont été surestimées. On nous a demandé de réaliser quelque chose qui, à mon avis, dépassait largement ce que nous aurions pu accomplir... cela nécessitait une préparation considérable » (Entrevue de groupe comité opérationnel, participant 5).

S'il est vrai que l'IVPSA a déployé des efforts pour prendre en compte les collaborations existantes sur le territoire, en s'appuyant notamment sur l'expérience antérieure avec le CAIS, il a toutefois été contraint de respecter un critère restrictif du bailleur de fonds, rendant inéligibles les organismes communautaires qui avaient bénéficié de financement dans l'appel à projets fédéral de 2015. L'introduction de cette mesure a été jugée contre-productive, car elle a empêché l'IVPSA de mettre à profit et de consolider les relations de confiance développées avec ses partenaires de longue date. L'organisme se trouvait dans l'obligation de mobiliser, dans un délai restreint, de nouveaux acteurs qui le connaissaient très peu et qui le percevaient davantage comme un organisme universitaire, moins proches des préoccupations du terrain.

Malgré les difficultés rencontrées, les organismes communautaires ayant déjà une expérience de collaboration dans d'autres contextes et une bonne connaissance de la clientèle aînée se sont rapidement mobilisés. En comparaison aux autres organismes, ils ont mis moins de temps à se familiariser avec le vocabulaire et les exigences de l'approche de l'impact collectif. Comme l'exprime un membre d'une équipe projet, cette maturité organisationnelle leur a permis d'aborder l'appel d'offres de l'IVPSA non pas comme un point de départ, mais comme une continuité logique de leur engagement :

Moi, je dirais, la chance qu'on a eue par rapport aux autres copains qui ont monté un projet pour répondre à l'appel d'offres, c'est qu'on était dans un processus. L'IVPSA représentait l'aboutissement, une occasion

de concrétiser et passer à l'action, puisque la concertation et la réflexion avaient déjà été amorcées [...] Je ne sais pas si d'autres organismes ou initiatives étaient déjà rendus là, mais nous, on était déjà à maturité. (Entrevue de groupe équipes projet, participant 6)

Par ailleurs, bien que les mesures sanitaires liées à la pandémie de COVID-19 aient perturbé les interactions informelles et ralenti les échanges, la communication entre les parties prenantes a été jugée satisfaisante. Grâce aux efforts déployés par l'équipe de l'IVPSA, quelques réunions publiques ont été organisées pour sensibiliser et mobiliser les acteurs. De plus, des courriels informatifs ont été envoyés aux différents secteurs engagés dans des actions pour favoriser l'inclusion sociale des aînés dans la région.

Comme mentionné précédemment, plusieurs facteurs ont été aidants lors de la phase d'émergence de l'*Initiative*. Ceux-ci incluent l'expérience du Collectif, l'accompagnement offert aux organismes communautaires par les accompagnateurs de milieu engagés par l'IVPSA durant l'étape de montage des projets locaux ainsi que les collaborations précédentes avec d'autres acteurs de la CMQ. De plus, la capacité de l'IVPSA à communiquer avec différents acteurs, y compris les organismes gouvernementaux ou privés, son positionnement en tant qu'institut universitaire et son expertise sur les enjeux touchant les personnes aînées, ont joué un rôle déterminant.

3.2 Mise en œuvre de l'*Initiative*

Du point de vue des parties prenantes, la mise en œuvre de l'*Initiative* a été marquée par divers défis liés, entre autres, au processus décisionnel entourant le choix de l'approche de l'impact collectif, au contexte de mise en œuvre et aux facteurs internes à l'*Initiative*.

3.2.1 Défis liés au processus décisionnel concernant le choix de l'impact collectif et manque de vulgarisation

Depuis son élaboration en 2011, l'approche de l'impact collectif est de plus en plus utilisée en vue de favoriser des changements dans différents territoires. Cependant, le choix d'adopter cette approche n'est pas toujours confié aux organismes directement engagés auprès des populations. Dans le cas étudié ici, les porteurs de projets locaux n'ont pas été consultés quant au choix de cette nouvelle approche. Comme en témoigne une représentante du PNHA lors d'une entrevue, la décision d'utiliser l'approche de l'impact collectif avait été prise au niveau des politiques, sous l'impulsion des dirigeants d'EDSC, qui souhaitaient adopter une nouvelle méthode pour mieux soutenir les organismes communautaires et maximiser l'impact des projets au sein des communautés. Elle s'est exprimée ainsi :

C'est un choix qui a été fait au niveau politique. Il y a eu... le conseil pour les aînés. Pis, ils parlent avec le gouvernement du Canada, avec l'équipe des politiques pour les aînés. Il y a eu un choix qui s'est fait... Ils avaient entendu parler de l'approche de l'impact collectif. Ils voulaient essayer quelque chose de différent pour avoir plus d'impact dans les communautés avec les projets qu'on finance. Donc, ils ont décidé d'essayer cette approche-là durant l'appel de 2015. (Entrevue individuel, participant 7)

Le fait que la plupart des parties prenantes de l'*Initiative* n'aient pas été consultées sur le choix du modèle de l'impact collectif a rendu son appropriation très difficile. Notre observation a mis en lumière des réticences et des regrets de certaines parties prenantes. À ce propos, l'un des participants aux entrevues de groupe soulève : « Moi, avoir su l'impact que ça aurait sur ma disponibilité, sur mon travail, je ne me serais jamais engagé » (Entrevue de groupe, participant 8).

Par ailleurs, en raison de son caractère émergent et de son manque de vulgarisation au Québec, certaines parties prenantes de l'*Initiative* percevaient l'approche de l'impact collectif comme « un modèle imposé d'en haut », qui utilise une terminologie plus ou moins abstraite et des concepts peu rassembleurs. À ce sujet, un participant a mentionné ceci :

Je pense que la seule chose que j'aurais à travailler si j'avais à le refaire, ce serait d'avoir une meilleure clarification des concepts. C'est sûr que c'est un modèle qui n'est pas facile à saisir. Je pense que si on avait pris le temps de s'asseoir quelques minutes de plus pour mieux définir le concept, de préciser ce que ça signifie la question de l'impact collectif, pour la rendre plus simple encore en termes de compréhension, ça aurait peut-être pu être travaillable un peu. (Entrevue de groupe, participant 9)

Selon les participants, ce manque de vulgarisation a entraîné des difficultés de compréhension commune et d'appropriation, rendant l'étape d'émergence et de mise en œuvre des projets locaux beaucoup plus complexe.

3.2.2 Défis liés au contexte de mise en œuvre

En ce qui concerne les défis liés au contexte de mise en œuvre, le premier défi évoqué par les participants est d'ordre territorial. En effet, l'*Initiative* s'est déployée sur la vaste région de la Communauté métropolitaine de Québec (CMQ), qui inclut 28 municipalités et plus de 830 000 personnes, soit plus de 10 % de la population du Québec (CMQ, 2024). Ce territoire, composé de villes telles que Québec, Lévis, ainsi que plusieurs municipalités régionales de comté (MRC), présente des différences notables qui posent des défis pour la mise en œuvre de l'*Initiative*. L'étendue de ce territoire complique la tâche des organismes communautaires. Ces derniers ont du mal à rejoindre les personnes aînées isolées. Par ailleurs, les problèmes de transport et de mobilité dans certaines sous-régions, comme la Côte-de-Beaupré et la MRC de la Jacques-Cartier, limitent la participation des personnes aînées aux activités proposées.

En outre, la plupart des organismes impliqués dans l'*Initiative* ne partagent pas le même territoire d'intervention, et chacun des projets cherche à mobiliser un quartier ou une sous-région spécifique. Les acteurs qui s'y sont impliqués ne font pas forcément face aux mêmes problèmes et n'ont pas forcément les mêmes besoins. Cette disparité territoriale a eu pour effet, entre autres, de diminuer le potentiel de collaboration entre les partenaires et a rendu plus difficile la mise en place de programmes et de plans d'action communs de l'*Initiative*. Les participants ont mentionné certaines difficultés quant au fait de coconstruire avec des organismes ne partageant pas les mêmes enjeux. L'extrait suivant en témoigne :

La seule chose qui me revient avec du recul, c'est la difficulté de s'entendre sur la perception qu'on avait du projet, parce que chaque personne avait ses propres besoins par rapport à son organisme et donc chacun y allait d'une certaine interprétation (...) Et sans le vouloir nécessairement, je ne crois pas que c'était volontaire, mais chacun essayait d'orienter un peu le projet... chacun tirait sur la couverture de son côté. (Entrevue de groupe, participant 10)

Le deuxième défi concerne la pandémie de COVID-19. Celle-ci a provoqué des retards et des contraintes importantes dans la mise en œuvre de l'*Initiative*. Elle a également intensifié l'isolement social des personnes aînées, augmentant leurs besoins et mettant une pression supplémentaire sur les organismes déjà confrontés à des urgences. Ces défis ont également affecté le travail collaboratif, en raison des limitations liées au télétravail et à l'utilisation des plateformes de visioconférence, modifiant ainsi la dynamique de groupe, comme le rapporte ce participant : « [...] C'est sûr qu'avec la pandémie, ça change vraiment la dynamique de groupe quand on n'est pas en personne. Ça change la dynamique de groupe beaucoup je trouve [...] » (Entrevue de groupe, participant 11).

Par ailleurs, la pandémie a obligé les équipes projet à revoir leurs objectifs, surtout en ce qui concerne les activités intergénérationnelles, et à gérer des arrêts fréquents des projets en raison des fermetures d'installations et des restrictions sanitaires.

3.2.3 Défis liés aux facteurs internes à l'*Initiative*

En ce qui concerne les facteurs internes à l'*Initiative*, le premier défi évoqué par les participants concerne les difficultés de communication et de compréhension commune. Comme indiqué précédemment, l'approche de l'impact collectif est très peu vulgarisée dans le milieu communautaire au Québec. Les équipes projets ont éprouvé de la difficulté à se l'approprier en raison notamment de la terminologie utilisée pour la décrire. L'utilisation variée du vocabulaire et des concepts associés à l'impact collectif crée, selon les personnes interrogées, des difficultés de communication et de compréhension commune. Par ailleurs, cela peut entraîner de la confusion et un manque d'intérêt, soulignant ainsi le besoin de clarification et de vulgarisation, comme le rapporte ce participant :

La question du vocabulaire, c'est important. Je pense que les gens travaillent déjà ensemble de façon intersectorielle, en collaboration, en partenariat, en table de concertation qui n'est pas l'impact collectif tout à fait. Fait que, dès [sic] fois, il y a une confusion dans le vocabulaire... (Entrevue de groupe, participant 12)

Le deuxième défi interne à l'*Initiative* concerne les contraintes de temps. Les parties prenantes ont jugé que les exigences de temps et d'efforts pour contribuer à la mise en œuvre de l'*Initiative* et de l'approche de l'impact collectif étaient relativement élevées par rapport aux ressources dont disposent les organismes communautaires impliqués. En effet, la collaboration dans une perspective d'impact collectif implique de nombreuses réunions de concertation, mobilisant intensivement le personnel. Les employés doivent jongler entre leurs responsabilités au sein de l'*Initiative* et leurs autres tâches, ce qui complique la gestion du temps et soulève des questions sur les coûts et les bénéfices pour leurs organismes. De plus, le manque de temps, dû aux nombreuses actions et rencontres, impacte également la qualité et la quantité des services offerts. Maintenir un équilibre professionnel devient donc difficile, ce qui peut freiner l'engagement des acteurs dans les projets. À ce sujet, l'un des responsables de projet s'exprime ainsi :

On a été beaucoup sollicité par le comité opérationnel [...] Dans mon cas à moi, ça faisait de la rencontre. À un moment donné, je regardais le nombre de rencontres que j'avais juste pour le comité opérationnel versus toutes les autres rencontres de ma vie professionnelle là... ça frôlait l'excessif. (Entrevue de groupe, participant 13)

Par ailleurs, les transformations initiées par l'*Initiative* demandent du temps. La période de cinq ans est souvent perçue par les parties prenantes comme insuffisante pour instaurer des programmes locaux durables et intégrer pleinement la nouvelle approche collaborative. À l'inverse, les organismes qui répondent aux besoins urgents de leur clientèle peuvent juger la démarche de l'impact collectif moins adaptée, car celle-ci s'inscrit dans une perspective à long terme, avec des résultats différés.

Le troisième défi lié aux facteurs internes concerne l'augmentation de la charge de travail pour les organismes communautaires impliqués. Depuis leur implication dans l'*Initiative*, les organismes communautaires ont constaté une expansion de leurs actions à l'échelle de leur territoire d'intervention. La plupart des organismes considèrent cette croissance comme un résultat positif de la dynamique de collaboration. En effet, cette collaboration a permis de réduire le dédoublement des services et d'offrir des réponses mieux coordonnées aux divers besoins des aînés en matière d'inclusion sociale. Cependant, cette expansion a entraîné une

augmentation de la charge de travail pour les organismes, souvent sans une augmentation proportionnelle du personnel. Comme l'exprime un participant :

La croissance globale de l'organisme, incluant son projet [nom du projet local], a eu un impact majeur sur son fonctionnement interne. Parce que, t'sais, ça a dilué le temps. Avant [nom du projet local], avant les services aux proches aidants, on mettait tous nos énergies pour les services qui étaient là, alors que là, on ne s'est pas multiplié [...] (Entrevue de groupe, participant 14)

Les équipes, souvent réduites, ont du mal à maintenir un rythme soutenu, et le manque de personnel qualifié complique davantage la situation. De plus, le chevauchement des rôles entre les responsabilités liées à l'*Initiative* et celles des organismes peut entraîner des tensions et des malentendus. À ce sujet, l'un des participants aux entretiens de groupe mentionne :

Je dirais que l'un des enjeux réside dans la confusion qui peut naître du fait de porter deux casquettes simultanément [celle de l'organisme partenaire/collaborateur et celle du projet]. Il s'agit de trouver un équilibre et de maintenir des relations saines. Il y a eu quelques frictions, notamment dues à mon manque de rigueur dans la gestion de ces deux rôles, d'où la nécessité de se réajuster en conséquence. (Entrevue de groupe, participant 15)

Discussion et conclusion

L'adoption de l'approche de l'impact collectif au Québec est assez récente, ce qui explique que les chercheurs commencent à peine à s'intéresser aux particularités de son appropriation et de sa mise en œuvre dans le milieu communautaire québécois. Nous avons mené cette étude afin de comprendre comment des acteurs communautaires ont vécu l'expérience de l'impact collectif à travers une initiative d'envergure régionale. Nous avons mobilisé la théorie de l'interactionnisme symbolique, qui avance que le sens d'une action ne préexiste pas aux interactions, mais se construit à travers un processus continu de négociation, d'interprétation et de redéfinition mutuelles entre les acteurs (Blumer, 1969 ; Strauss, 1992). La question des négociations est apparue de façon inductive à travers les propos des parties prenantes de l'*Initiative*, qui ont notamment évoqué leur vécu concernant l'introduction de l'approche de l'impact collectif dans leurs pratiques et discuté des facteurs qui influencent son appropriation. Cela nous a amenés à explorer davantage les écrits des théoriciens de l'interactionnisme symbolique afin d'enrichir notre cadre théorique. En ce sens, l'apport de Strauss sur la question d'"ordre négocié" nous est apparu très pertinent. Ce dernier considère que toute action collective est structurée par des processus de négociation continus – explicites ou implicites – entre les participants (Strauss, 1988). Ainsi, l'auteur met en évidence la dynamique et la flexibilité des interactions sociales, où les individus sont considérés comme des acteurs façonnant leur environnement social (Strauss, 1992). Dans le cas qui nous préoccupe dans cette étude, où l'approche de l'impact collectif est nouvelle et peu connue dans le milieu communautaire, et où les acteurs communautaires ont moins l'habitude de collaborer dans une perspective intersectorielle, l'approche de Strauss permet de mieux saisir la complexité des interactions et des tensions associées à l'implantation de cette nouvelle modalité de collaboration. Elle met en évidence l'importance des processus de négociation dans la construction du sens partagé entre les acteurs au cours de la mise en œuvre de nouvelles pratiques intersectorielles. Ce sens partagé ne peut se construire que lorsque les différents acteurs concernés sont activement impliqués dans la définition des objectifs, des modalités d'action et des responsabilités associées à l'action collective (Blumer, 1969 ; Strauss, 1992).

Dans le cas de l'*Initiative*, la non-implication des principaux partenaires dans le choix de l'approche de l'impact collectif a conduit certains d'entre eux à percevoir celle-ci comme « un modèle imposé d'en haut », dénué de sens partagé, ce qui a nourri une certaine réticence à s'impliquer pleinement dans la dynamique de collaboration. Autrement dit, le fait que ce choix n'ait pas émergé de discussions ou d'interactions entre les parties prenantes a entraîné une hésitation à s'engager. La passivité et le manque d'implication observés chez certains chargés de projet et responsables d'organisme lors des premières rencontres du comité opérationnel de l'*Initiative* sont révélateurs de ce manque d'appropriation.

Si l'absence d'implication des principales parties prenantes de l'*Initiative* dans le choix de l'approche de l'impact collectif a constitué un écueil pour l'appropriation de cette dernière, l'*Initiative* a néanmoins su mettre à profit d'autres atouts lors de sa phase d'émergence. Les résultats de l'étude suggèrent que l'*Initiative* a fait preuve d'une utilisation efficace des dynamiques communautaires préexistantes lors de sa phase d'émergence. En effet, l'organisme de soutien de l'*Initiative* a réussi à mobiliser divers acteurs et à promouvoir une approche intersectorielle dès le début, en se basant notamment sur l'expérience antérieure du CAIS. Le processus d'accompagnement mis en place dès l'émergence de l'*Initiative* pour répondre aux questionnements des organismes communautaires et les appuyer dans leurs démarches semble avoir contribué à la réussite de la mobilisation et contribué à jeter les bases de la collaboration souhaitée. L'accompagnement a aussi permis à l'organisme de soutien de cerner les dynamiques de collaboration préexistantes pour mieux les prendre en compte. Ce constat converge avec ceux de certaines recherches antérieures suggérant que les initiatives d'impact collectif ont plus de chances de réussir lorsqu'elles s'appuient sur des efforts de collaboration préexistants (Hanleybrown, et al., 2012 ; Bradley et al., 2017).

Bien que l'*Initiative* ait bénéficié de stratégies de mobilisation réussies et d'une approche intersectorielle prometteuse, elle a été confrontée à des défis importants lors de sa phase d'émergence. En raison notamment de la pandémie de COVID-19, les interactions directes ont été limitées et l'isolement des aînés a été amplifié, ce qui a entravé leur mobilisation et leur participation. Les organismes communautaires ont également été sous pression en raison des contraintes de temps, de la charge de travail croissante sans augmentation significative du personnel et des exigences élevées de l'approche de l'impact collectif. En outre, le manque de temps et le roulement incessant du personnel ont entravé leur capacité à établir des collaborations et à consulter les aînés de manière adéquate. Le manque de temps et de ressources sont en effet considérés comme des obstacles importants à l'établissement et au maintien de relations de travail fructueuses (Maria et al., 2020 ; Scott, 2003 ; Tett, 2005).

En somme, bien que les parties prenantes de l'*Initiative* n'aient pas été directement sollicitées dans le choix de l'approche de l'impact collectif, elles ont reconnu son potentiel. Son appropriation et sa mise en œuvre ont toutefois été jugées difficiles et stressantes, notamment pour les organismes communautaires qui n'avaient pas une connaissance suffisante de cette approche avant leur implication dans l'*Initiative*. Le manque de vulgarisation dans le milieu communautaire au Québec et la nature technique de l'approche ont été identifiés comme des obstacles majeurs à son appropriation et sa mise en œuvre. Des résultats qui résonnent avec des études réalisées dans d'autres contextes, lesquelles ont également évoqué des difficultés d'appropriation et de mise en œuvre en raison de la nature complexe et technique du cadre de l'impact collectif (Banyai et Flemming, 2016 ; Bradley et al., 2017; Ennis et Tofa, 2020). L'étude a montré également que la mise en œuvre de l'*Initiative* a été impactée par divers défis liés au contexte, tels que les mesures sanitaires liées à la pandémie de COVID-19, l'étendue et la diversité du territoire de la CMQ, ainsi que le nombre et la répartition géographique des acteurs impliqués. Dans une étude de cas portant sur une initiative de vente au détail à San

Francisco, Flood et collaborateurs (2015) ont obtenu des résultats comparables. Leur étude met en évidence la difficulté d'impliquer certains acteurs en raison de barrières linguistiques, des défis générés par la diversité des membres de la coalition étudiée, ainsi que des défis posés par la diversité et la dimension du territoire de mise en œuvre. Une expérience d'impact collectif mobilisant les tables de quartiers à Montréal montre en effet qu'il est plus avantageux de se déployer sur des territoires plus petits. En concentrant les efforts sur une région géographique restreinte, les initiatives d'impact collectif ont l'avantage de pouvoir bénéficier des atouts propres à cet endroit particulier ainsi que de pouvoir miser sur les relations qui y existent déjà (Cheuy, 2020).

Comme toute étude de cas, nous ne pouvons pas prétendre généraliser les résultats de cette étude à l'ensemble du Québec, d'autant plus que les conditions de mise en œuvre sont susceptibles d'évoluer d'un territoire à l'autre et suivant le contexte. Les résultats obtenus apportent toutefois une contribution importante aux écrits scientifiques sur l'utilisation de l'approche de l'impact collectif au Québec, en identifiant, entre autres, les facteurs qui ont influencé son appropriation et les défis liés à sa mise en œuvre. Par ailleurs, l'étude apporte une contribution à la pratique en fournissant des informations importantes aux praticiens et aux intervenants communautaires souhaitant s'engager dans l'accompagnement d'initiatives d'impact collectif dans des contextes similaires à celui de la CMQ. En particulier, l'étude souligne l'importance pour les praticiens et les intervenants communautaires de prendre des mesures pour associer les organismes et les personnes directement concernés par la situation-problème dans les décisions, y compris lors du choix de l'approche à utiliser. En effet, comme le soulignent certains écrits portant sur la mise en œuvre d'initiatives d'impact collectif, le manque d'engagement significatif des personnes et des communautés directement concernées peut conduire à la mise en œuvre d'actions et de solutions inappropriées, inadaptées aux besoins des communautés ou peu efficaces dans leur contexte local (Moore et coll., 2016 ; Wolff, 2016). De plus, notre étude suggère qu'il est primordial d'accorder une attention particulière à la vulgarisation de l'impact collectif auprès des différents acteurs. Elle souligne également l'importance d'anticiper la charge de travail et les besoins en personnel afin de réduire la pression sur les organismes, et de mettre en place un dispositif d'accompagnement adapté aux besoins des acteurs engagés dans l'action.

Vu l'intérêt que suscite cette approche de collaboration, en particulier au Québec, d'autres études devraient être menées afin de continuer à identifier les défis liés à son appropriation et sa mise en œuvre, ainsi que des leviers pour son utilisation qui tiennent compte des dynamiques locales et des particularités du milieu communautaire québécois. Ces études pourraient s'intéresser, entre autres, aux dynamiques de pouvoir et à leur influence sur la prise de décision dans le contexte communautaire québécois. Par exemple, il semblerait pertinent d'essayer de comprendre comment les rapports de pouvoir facilitent ou entravent la collaboration et l'engagement des parties prenantes des initiatives d'impact collectif.

Références bibliographiques

- Alexander, J. (1999). The Impact of devolution on nonprofits. *Nonprofit Management and Leadership*, 10(1), 57-70. <https://doi.org/10.1002/nml.10105>
- Banyai, C. et Fleming, D. (2016). Collective impact capacity building: Finding gold in Southwest Florida. *Community Development*, 47(2), 259-273. <https://doi.org/10.1080/15575330.2015.1135174>
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

- Berg, B. L. (2000). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (4^e édition). Allyn & Bacon.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Bradley, K., Chibber, K. S., Cozier, N., Meulen, P. V. et Ayres-Griffin, C. (2017). Building healthy start grantees' capacity to achieve collective impact: Lessons from the field. *Maternal and Child Health Journal*, 21(Suppl. 1), 32-39. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2373-1>
- Bryson, J., Crosby, B. et Stone, M. (2006). The Design and implementation of cross-sector collaborations: Propositions from the literature, *Public Administration Review*, 66, 44-55.
- Cabaj, M. et Weaver, L. (2016). Collective impact 3.0: An evolving framework for community change. *Tamarack Institute*. <https://collectiveimpactforum.org/wp-content/uploads/2021/12/Collective-Impact-3.0.pdf>
- Cheuy, S. (2020). *Faire évoluer l'approche d'impact collectif : inspiration du terrain*. Institut Tamarack. <https://www.tamarackcommunity.ca/fr-ca/articles/faire-%C3%A9voluer-lapproche-dimpact-collectif-inspiration-du-terrain>
- Christens, B. D. et Inzeo, P. T. (2015). Widening the view: Situating collective impact among frameworks for community-led change. *Community Development*, 46(4), 420-435. <https://doi.org/10.1080/15575330.2015.1061680>
- Communauté Métropolitaine de Québec (CMQ). (2024, 2 octobre). *Territoire métropolitain*. <https://cmquebec.qc.ca/territoire-metropolitain/>
- Cooper, K. R. (2017). Nonprofit participation in collective impact: A comparative case. *Community Development*, 48(4), 499-514. <https://doi.org/10.1080/15575330.2017.1332654>
- Creswell, J. W. et Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dhillon, J. (2009). The Role of social capital in sustaining partnership. *British Educational Research Journal*, 35, 687-704.
- Eikenberry, A. M. et Kluver, J. D. (2004). The Marketization of the nonprofit sector: Civil society at risk? *Public Administration Review*, 64 (2), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2004.00355.x>
- Ennis, G. et Tofa, M. (2020). Collective impact: A review of the peer-reviewed research. *Australian Social Work*, 73(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2019.1602662>
- Emploi et Développement social Canada. (2025, 17 avril). *A propos du programme Nouveaux Horizons pour les aînés*. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/nouveaux-horizons-aines.html>
- Flood, J., Minkler, M., Hennessey Lavery, S., Estrada, J., et Falbe, J. (2015). The Collective impact model and its potential for health promotion: Overview and case study of a healthy retail initiative in San Francisco. *Health Education and Behavior*, 42(5), 654-668. <https://doi.org/10.1177/1090198115577372>

- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e édition). Chenelière éducation.
- Frumkin, P. (2002). *On Being Nonprofit: A Conceptual and Policy Primer*. Harvard University Press.
- Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche : Guide de réalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative : description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 5-28). Presses de l'Université du Québec.
- Gillam, R. J., Counts, J. M. et Garstka, T. A. (2016). Collective impact facilitators: How contextual and procedural factors influence collaboration. *Community Development*, 47(2), 209-224.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Gouvernement du Québec. (2022). *Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire 2022-2027 : engagés pour nos collectivités (PAGAC)*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/publications-adm/plan-strategique/PL_pagac_2022-2027_MESS.pdf
- Hanleybrown, F., Juster, J. S. et Kania, J. (2014). Essential mindset shifts for collective impact. *Stanford Social Innovation Review*, 12(4), 2-5. <https://doi.org/10.48558/VV1R-C414>
- Hoey, L., Colasanti, K., Pirog, R. et Fink Shapiro, L. (2017). Implementing collective impact for food systems change: Reflections and adaptations from Michigan. *Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development*, 7(2), 101-115. <http://dx.doi.org/10.5304/jafscd.2017.072.014>
- Kania, J. et Kramer, M. (2011). Collective impact. *Stanford Social Innovation Review*, 9(1), 36-41. <https://doi.org/10.48558/5900-KN19>
- Kania, J. et Kramer, M. (2013). Embracing emergence: How collective impact addresses complexity. *Stanford Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.48558/ZY9-4D87>
- Hanleybrown, F., Juster, J. S. et Kania, J. (2014). Essential mindset shifts for collective impact. *Stanford Social Innovation Review*, 12(4), 2-5. <https://doi.org/10.48558/VV1R-C414>
- Kania, J. et Kramer, M. (2015). The equity imperative in collective impact. *Stanford Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.48558/JAVG-HJ19>
- Kania, J. et Kramer, M. (2016, 4 mai). Advancing the practice of collective impact. *Collective Impact Forum*. <https://www.collectiveimpactforum.org/blogs/51306/advancing-practice-collective-impact>
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 3(121), 41-52.
- Lafleur, I. (2011). *L'interactionnisme symbolique*. École de service social. Université Laval.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Presses universitaires de France.

- Longtin, D. et Rochman, J. (2015). *Les enjeux du développement social à Montréal : évolution entre 1998 et 2014*. Cahiers du CRISES (no ET1503). CRISES. https://crises.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/10/CRISES_ET1503.pdf
- Maria M., Ana Laura P., Dianne G., Dragana M. et Teresa M. (2020). The Promise of collective impact partnerships. *Community Development Journal*, 55(3), 515-532. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsy066>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- McAfee, M., Glover Blackwell, A. et Bell, J. (2015). *Equity: The Soul of Collective Impact*. PolicyLink.
- Meinen, A., Hilgendorf, A., Korth, A. L., Christens, B. D., Breuer, C., Joyner, H., Polzin, M., Adams, A., Wolfe, D., Braun, A., Hoiting, J., Paulson, J., Cullen, B. et Stader, K. (2016). The Wisconsin early childhood obesity prevention initiative: An example of statewide collective impact. *WMJ: Official Publication of the State Medical Society of Wisconsin*, 115(5), 269-274.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e édition). De Boeck.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3^e édition). Sage Publications.
- Moore, T., McDonald, M., McHugh-Dillon, H. et West, S. (2016). *Community Engagement: A Key Strategy for Improving Outcomes for Australian Families*. Child Family Community Exchange, Australian Institute of Family Studies.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e édition). Armand Colin.
- Padgett, D. (2008). *Qualitative Methods in Social Work Research*. Sage Publications.
- Padgett, D. K. (2017). Chapter 1. Qualitative methods in context. Dans D. K. Padgett (dir.), *Qualitative Methods in Social Work Research* (p. 1-30). Sage Publications.
- Pole, N. et Fontan, J-M. (2017). Recherche-action sur le « temps zéro » du Projet d'impact collectif (PIC). *PhiLab*.
- Preskill, H., Parkhurst, M. et Juster, JS. (2014). Learning and evaluation in the collective impact context. *Collective Impact Forum*. <https://collectiveimpactforum.org/wp-content/uploads/2021/12/Guide-to-Evaluating-CI-01.pdf>
- René, J.-F. et Gervais, L. (2001). Les enjeux du partenariat aujourd’hui. *Nouvelles pratiques sociales*, 14(1), 20-30. <https://doi.org/10.7202/008322ar>
- Savard, S. et Proulx, J. (2012). Les organismes communautaires au Québec : de la coexistence à la supplémentarité. *Revue canadienne de recherche sur les OBSL et l'économie sociale*, 3(2), 24-42.
- Scott, K. (2003). Funding matters: the impact of Canada's new funding regime on nonprofit and voluntary organizations. *Canadian Council on Social Development*.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

- Strauss, A. (1988). *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. Jossey-Bass.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Strive Together. (2021). *Impact Report 2021: Lessons Learned from the Strive Partnership*.
<https://www.strivetogether.org/wp-content/uploads/2022/07/2021-StriveTogether-Annual-Report.pdf>
- Tamarack Institute. (2020). *Vibrant Communities—Cities Reducing Poverty Report*. Tamarack institute.
<https://www.tamarackcommunity.ca/library/crp-2020-impact-report>
- Tett, L. (2005). Partnerships, community groups and social inclusion. *Studies in Continuing Education*, 27, 1-15.
- Tourigny, A., Desjardins, F., Fortier, M., Joseph, A. M., Savoie, M.C., Pilote, N., et Raymond, E. (2021 et mise à jour 2023). *Plan d'impact de l'Initiative pour l'Inclusion sociale des personnes aînées : un enjeu collectif*. Université Laval (IVPSA).
- Vaillancourt, Y. (2011). *Le modèle québécois de politique sociale, hier et aujourd'hui*. Cahiers du LAREPPS (nº 11-09). Université du Québec à Montréal (UQAM). <https://larepps.uqam.ca/wp-content/uploads/cahier11-09.pdf>
- Vaillancourt, Y. (2017). *Marges de manœuvre des acteurs locaux de développement social en contexte d'austérité*. Cahiers du CRISES (no. ET1701). CRISES. https://crises.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/10/CRISES_ET1701.pdf
- Wilk, P. et Cooke, M. (2015). Collaborative public health system interventions for chronic disease prevention among urban aboriginal peoples. *The International Indigenous Policy Journal*, 6(4).
<https://doi.org/10.18584/iipj.2015.6.4.3>
- Wolff, T. (2016). Ten places where collective impact gets it wrong. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 7(1), 1-11.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^e édition). Sage Publications.

Une étude ethnographique des menstruations et des pratiques religieuses à Varanasi : penser des « agency » parallèles

Daphnée Dion-Carrier

Mots-clés : Menstruations ; religion ; hindouisme ; ethnographie ; études des genres.

Keywords : Menstruations ; religion ; Hinduism ; ethnography ; gender studies.

Résumé

Cet article a pour but de contribuer aux discussions sur les recherches portant sur les femmes, le genre et les religions à partir de premières analyses d'un terrain effectué en Inde, de mars à juillet 2024, dans le cadre d'un projet doctoral en sciences des religions à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval. Les pratiques menstruelles hindoues révèlent les limites des approches de recherche qui tentent d'expliquer le maintien de certaines pratiques religieuses difficilement conciliables avec des visions féministes normatives (de l'émancipation ou de la subversion). En dépit des critiques faites à l'encontre de cette tendance, l'effort documentaire sur ces pratiques, à la confluence du religieux, des idées reçues et des approches biomédicales du cycle menstrual, est toujours d'actualité. Les données recueillies permettent de démontrer le potentiel de la réflexion critique pour poursuivre le travail d'amélioration des connaissances, ainsi que des cadres théoriques et méthodologiques en sciences des religions, et soutiennent également l'argument en faveur de la pondération des constats comme quoi les pratiques religieuses traditionnelles égalent nécessairement le désavantage des femmes.

Abstract

This article aims to contribute to discussions on research on women, gender and religions based on initial analyses of a fieldwork carried out in India, from March to July 2024, as part of a doctoral project in Religious Sciences at Université Laval's Faculté de théologie et de sciences religieuses. Hindu menstrual practices reveal the limits of research approaches that are seeking to explain the persistence of certain religious practices that are difficult to reconcile with normative feminist visions (of emancipation or subversion). Despite the criticisms directed at this trend, the need to document these practices, at the confluence of religion, assumptions, and biomedical approaches to the menstrual cycle, is still relevant. The data collected help to demonstrate the potential of critical reflection to improve knowledge, as well as theoretical and methodological frameworks in religious studies, and also support the argument in favour of pondering the conclusions that traditional religious practices necessarily equal women's disadvantage.

Pour citer cet article

Dion-Carrier, D. (2025). Une étude ethnographique des menstruations et des pratiques religieuses à Varanasi : penser des « agency » parallèles. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 40-61. <https://doi.org/10.62920/p2qzwq59>

© Daphnée Dion-Carrier, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Introduction

Dans le cadre de l'analyse des pratiques menstruelles, il est essentiel de naviguer entre les dimensions religieuses, culturelles et sociales qui façonnent l'expérience menstruelle¹. À travers une étude

¹ Cet article s'inscrit dans le cadre de la recherche doctorale en sciences des religions, en continu, à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval, sous la direction de Florence Pasche Guignard : *Case Study of Contemporary Hindu*

ethnographique, deux problèmes deviennent évidents. Dans un premier temps, les recherches sur les pratiques menstruelles hindoues, dans le cadre plus large de celles sur les femmes et les religions, tendent à en présenter une vision réductrice ou à les hiérarchiser en fonction de visées pour l'amélioration de la condition féminine. Cette organisation des pratiques est due, en partie, au sentiment de méfiance envers la tradition religieuse² (Winkler et Bobel, 2021 ; Khader, 2019, p. 76-98) et à un préjugé favorable pour le séculier, soit ce qui ne relève pas du religieux (Scott, 2009, p. 1). Dans un deuxième temps, les recherches antérieures ne font pas la démonstration de la dimension modulable des pratiques menstruelles³, en parallèle du processus de transmission qui réactualise certaines normes. C'est pourquoi, par-delà la relecture critique⁴ de la littérature, le concept d'*agency*⁵ servira de point d'ancrage à la discussion pour mettre en lumière les avancées et les limites des recherches existantes, afin de proposer une méthodologie pertinente, permettant de valoriser la diversité des expériences menstruelles des participantes.

1 Problématique

Les pratiques menstruelles religieuses mettent en évidence les discours et les tensions entourant le contrôle du corps et les discours péjoratifs sur le corps féminin qui participent à certaines formes de stigmatisation (Delaney et al., 1988; Raphael, 2005; Guterman et al., 2007 ; Kamat et Tharakan, 2021). Ces tensions sont attribuables à la persistance du lien entre les menstruations, comme un stigma, et les femmes (Johnston-Robledo et Chrisler, 2013). De telles analyses s'inscrivent dans la foulée du développement des approches féministes, depuis les années 1970⁶ (Geller et Stockett, 2006, p. 5-11). Les féminismes sont un ensemble de théories avec des implications méthodologiques abordant le contexte culturel/historique et les prémisses biologiques du genre, les questions du sexism et les multiples formes d'oppressions (Nagoshi et al., 2014, p. 16). Le genre renvoie à la performance sociale qui est construite (théorie antinaturaliste), alors que le sexe renvoie à l'aspect biologique du corps humain (Butler, 1990 ; West et Zimmerman, 1987). Les approches sensibles à la condition féminine partagent aussi le postulat que le patriarcat, c'est-à-dire l'oppression systématique des femmes (Delphy, 2009, p. 7), est plus présent dans les milieux traditionnels. La philosophe et théoricienne féministe Khader (2019, p. 77) soutient que l'association entre religion traditionnelle et patriarcat est liée au sentiment erroné que le caractère oppressif des traditions est une fonction de leur

Women's Menstrual Practices (Dion-Carrier, à paraître, titre provisoire). Elle bénéficie du financement du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) : Bourses d'études supérieures du Canada – Doctorat.

² Dans le cadre de cet article, « tradition religieuse », « religion traditionnelle » et « religion » sont utilisées de façon interchangeable. L'adjectif « traditionnelle » est défini dans la problématique.

³ La thèse de doctorat de Sharma (2014) et l'article de Subedi et Parker (2021), s'intéressent aux transformations des pratiques au Népal. Toujours au Népal, l'ouvrage dirigé par Parker, Standing, et Subedi (2024) est une contribution postérieure à leur article où l'idée des transformations est reprise (p. 45-61).

⁴ Le terme « critique » renvoie au projet de mise en lumière des limites des arrangements normatifs qui constituent les épistémologies, de même que les méthodes et théories du milieu de la recherche. Les constats générés par la critique peuvent ensuite servir à réfléchir aux propositions épistémologiques, théoriques ou méthodologiques qui pallient les problèmes soulevés.

⁵ Les philosophes Balibar et Laugier (2014, p. 17-24) affirment que l'*agency* est un terme polysémique émergeant en contexte anglo-saxon. Son occurrence contemporaine et les tentatives de traduction dans les sciences sociales participent à l'accroissement de sa polysémie (Balibar et Laugier, 2014, p. 18), l'anglais est donc conservé en cohérence avec l'histoire du terme et sa grande utilisation dans cette langue.

⁶ En 2020, Bobel et al. publiaient, *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies*. Insister sur les menstruations en tant que catégorie d'analyse permet d'examiner la construction des systèmes de pouvoir et de connaissance, de même que la répartition du pouvoir engendrée par ces constructions sociales (Bobel, 2020, p. 3). En ce sens, les « critical menstruation studies » sont tributaires du féminisme et partagent des affinités (voir Bobel, 2019).

caractère hérité. C'est au niveau de cette critique que convergent les analyses féministes et celles des pratiques menstruelles parce que la dimension religieuse, de part et d'autre, pose un problème particulier lorsqu'elle est traditionnelle⁷ : « la tradition concerne les pratiques, les expressions verbales et les concepts transmis par le passé » (Kopff, 2016)⁸. Il importe tout de même de souligner que la tradition religieuse, même si elle se présente comme éternelle et immuable, se modifie pour s'adapter au changement et aux exigences contemporaines⁹. Il y a des travaux, tels ceux de Mahmood (2005), Abu-Lughod (2013, 2010, 2006), Avishai (2008, 2007) et Zion-Waldoks (2015), qui, par leurs démarches critiques, mettent en lumière les problèmes épistémologiques liés à la posture du féminisme dominant sur la condition des femmes au sein des traditions religieuses, mobilisant la question de l'*agency*, qui sera explorée dans ce texte. Malgré ces contributions, un préjugé défavorable envers la religion perdure. Cet article s'inscrit à la suite des approches critiques, mais dans un contexte indien hindou spécifique, avec l'objectif de confronter le préjugé sur la tradition religieuse, en démontrant qu'il entrave la maximisation des connaissances à l'aide d'une étude de cas, soit le projet de recherche, mené à Varanasi, sur les pratiques menstruelles.

2 Méthodologie

Les réflexions initiales présentées se basent sur des données collectées lors d'un premier séjour en Inde, de mars à juillet 2024. La méthode ethnographique (Madden, 2010) consiste en une immersion, principalement à Varanasi, pour effectuer une collecte de données comprenant la participation aux activités quotidiennes des personnes, des conversations informelles, de l'observation et des entretiens semi-dirigés¹⁰ autour de la thématique des menstruations auprès de soixante-cinq participantes âgées de 18 à 90 ans, en langues anglaise et hindi. La majorité de celles-ci, cinquante d'entre elles, ont un faible niveau de ressources, ce qui signifie que lorsqu'elles sont en âge de travailler, elles dépendent du travail qu'elles effectuent à l'extérieur de la maison, y compris pendant les règles. Celles qui n'occupent pas d'emploi vivent relativement isolées et doivent s'occuper de toutes les tâches ménagères ou feront, contre une compensation, les tâches ménagères dans un autre foyer, plus nanti. Quinze participantes disposent de fonds suffisants dans leur ménage pour subvenir à leurs besoins d'eau, de nourriture et de logement sur une base régulière, en plus d'offrir un meilleur niveau d'éducation à leurs enfants. Elles sont des femmes cisgenres résidant à Nagwa, un quartier de Varanasi, ou en périphéries – à l'exception d'un couple mère-fille qui vient de Varanasi, mais qui a été rencontré à Noida, un secteur à dix-neuf kilomètres de New Delhi. Varanasi est une zone urbaine et très touristique longeant le Gange, au nord-est de l'Inde. L'homogénéisation des profils en termes économiques, sociaux, et démographiques est liée au mode de recrutement par effet « boule de neige » (Combessie, 2007, p. 53). Cette méthode repose sur les participantes, qui mettent en relation la chercheuse avec d'autres participantes potentielles. Les personnes rencontrées partagent donc des liens familiaux ou circulent dans les mêmes réseaux. En dépit des limites en ce qui concerne la diversité de l'échantillon, cette méthode est fructueuse pour penser les hiérarchies internes liées au genre (les femmes), ainsi que le partage et la transmission des connaissances sur les pratiques menstruelles.

⁷ Cela ne sera pas développé ici, mais il faut noter que les tensions sont plus nuancées dans le cas de pratiques menstruelles plutôt associées à la spiritualité : voir, par exemple, Bobel (2010, p. 65-96).

⁸ Emphase et traduction libre de l'anglais par l'autrice.

⁹ Pour des analyses plus poussées de ces restructurations du religieux traditionnel en contexte hindou-indien, il est possible de consulter les travaux de Dalmia (1995) ou de Zavos (2001).

¹⁰ Les entretiens étaient d'une durée de 30 minutes à 1 heure 30 minutes, en fonction du nombre de participantes, soit entre 1 et 8.

Les objectifs généraux du projet sont de produire des travaux nuancés et de documenter les pratiques menstruelles, afin d'apporter un éclairage novateur sur celles-ci, mais aussi sur le religieux contemporain et les enjeux de l'étude des femmes et des religions dans le milieu de la recherche universitaire. Les avantages sont de situer les participantes comme les détentrices principales des savoirs sur leurs pratiques, leurs corps et le religieux.

La méthode ethnographique est l'une des forces du projet, mais l'objet de recherche est du domaine de l'intime. L'expérience du cycle menstruel, en dépit de sa familiarité pour les femmes, demeure partiellement incomprise. Pour les participantes, bien qu'elles adoptent certaines pratiques communes, les femmes vivent ultimement une expérience singulière et modulable du cycle menstruel et des pratiques associées. Pour penser ce vécu, il est donc intéressant de se tourner vers Laplantine (2020), qui tente de penser l'intime. Pour l'anthropologue, « [l']intime n'est pas un pacte, un contrat avec des gestes et des rites, des mots et des écrits estampillant une garantie et auquel, une fois établi, il devient impossible de se soustraire » (Laplantine, 2020, p. 35). En effet, nous verrons que le « régime d'intimité » (Laplantine, 2020, p. 152) des pratiques menstruelles traditionnelles hindoues repose sur la transmission des connaissances entre les femmes, sans qu'elles disposent de codes explicites véhiculés par une élite ou des textes, prenant appui sur une sorte de réseau via et en dépit de normes proposées par la tradition orale. Sur leurs pratiques menstruelles, les participantes, en réponse à la chercheuse, et aussi entre elles, reprenant les mots de Laplantine sur l'intime, « ne montre[nt] pas ou si peu, mais ne cache[nt] pas non plus » (2020, p. 148). C'est pourquoi il ne faut pas renoncer à penser l'intime, mais plutôt essayer de le montrer (Laplantine, 2020, p. 158-159).

3 Contextualisation, définitions

Quelques précisions sur le religieux sont nécessaires. La religion en question est l'hindouisme, un terme qui nomme une hétérogénéité de traditions religieuses hindoues. L'hindouisme est « la » religion attribuée aux personnes natives de l'Inde et comprend des niveaux de rigidité variés. Cette religion renvoie à la culture védique, c'est-à-dire à une longue tradition transmise oralement et mimétiquement, ainsi qu'à un ensemble de texte (Renou, 2012, p. 1-5). Cette culture prend forme avant l'ère commune¹¹ et sa transmission est en grande partie attribuable aux experts religieux, masculins, appelés les brahmanes¹², et à la transmission d'une personne à une autre (*sampradāya*)¹³. L'hindouisme, en tant qu'elle est une religion qui se positionne *davantage en continuité* avec cet héritage ancien qu'en rupture avec les récits mythiques, les pratiques et les conceptions des rapports sociaux, est pensé comme une religion traditionnelle¹⁴ : les pratiques et les discours qui s'inscrivent au sein de l'hindouisme tirent leur autorité d'un ensemble de sources reconnues par la communauté (Renou, 2012, p. 1-100), qui sont antérieures et extérieures à tout agent individuel. Au sujet des participantes, elles valorisent la transmission du religieux sur les bases d'une « connaissante » et d'une apprenante. Elles se rattachent à l'hindouisme en tant qu'elles sont Indiennes et font l'expérience du monde

¹¹ Renou (2012, p. 1) situe les débuts de la religion entre 2000 et 1500 avant l'ère commune environ. Cependant, l'ancienneté de cette tradition rend difficile la datation précise de fixation de la culture védique sous les formes écrites (Renou, 2012, p. 2-5).

¹² D'après Deliège, « [I]es Brahmanes sont assimilés aux dieux et leur supériorité est fermement établie » (2006, p. 30). Toujours selon Deliège (2006, p. 33), ce groupe social a le devoir d'étudier et d'enseigner les savoirs religieux orthodoxes, en plus d'accomplir les rituels.

¹³ Monier-Williams définit ce terme comme une : « tradition, established doctrine transmitted from one teacher to another, traditional belief or usage—any peculiar or sectarian system of religious teaching, sect » (1899, p. 1175).

¹⁴ « Traditionnelle » est définie dans la problématique, [p. 3](#).

avec les récits, les dialogues, les références et les pratiques qui découlent des traditions locales. Par exemple, elles accordent de l'importance à une vision du monde où le Gange, le fleuve qui longe Varanasi, est aussi une divinité majeure qui devient une sorte de prototype de la vie. Elles évoluent dans un système codifié selon le sexe, l'âge, le statut social et le moment de la vie. Le religieux façonne leur compréhension du monde et influence leurs comportements dans différents contextes sociaux. Les liens entre pratiques menstruelles et classe sociale¹⁵, ainsi que les hiérarchies entre les participantes, bien que significatifs (Gopee, 2024 ; Sukumar, 2020 ; Sowjanya, 2019), ne seront pas explorés ici.

Un aspect central pour les participantes est leur relation au religieux, plutôt que les enjeux d'égalité entre hommes et femmes, qui les préoccupent peu (voir aussi Kumari, 2019 ; Menon, 2009, p. 157-182). La recherche montre qu'elles ne remettent en cause ni le dualisme genré ni l'hétéronormativité. Ce phénomène renvoie à ce dont la spécialiste en études religieuses Klassen (2004), en réponse à l'influente théorisation de la performativité dans le genre, « gender trouble », de la philosophe Butler (1990), parle comme d'une expérience genrée « remarkably untroubled » (Klassen, 2004, p. 592). Par ailleurs, toutes les participantes s'identifient comme des femmes.

Une dernière précision de l'ordre des définitions est utile pour souligner que les pratiques menstruelles sont qualifiées de religieuses, puisque les représentations religieuses structurent les pratiques et les manières dont se pensent les participantes. Dans un certain continuum, les pratiques qui organisent le cycle menstrual contiennent certainement des éléments qui relèvent du religieux. Il ne s'agit pas non plus de nier que d'autres types de discours (médicaux, ayurvédique, féministes, politiques, etc.) les influencent, mais ce choix est fructueux dans le cadre du projet de thèse en sciences des religions, puisqu'il participe à l'effort d'amélioration des connaissances du religieux.

4 Revue de littérature

La revue de littérature sur les pratiques menstruelles hindoues appuie les remarques déjà nommées sur l'incompatibilité des traditions religieuses et l'amélioration de la condition des femmes dans le cadre plus large des études sur les femmes et les religions. Les principaux constats se déclinent en trois conclusions principales, voire une quatrième qui lie davantage la recherche au militantisme. D'abord, l'actualisation des pratiques se manifeste sous forme de mise à l'écart, pour une durée de 3, 4, 5 ou 7 jours. À cette réduction des activités quotidiennes s'ajoutent des modifications variées des comportements de cultes, des transformations dans les gestes affectant les relations interpersonnelles, et des pratiques purificatrices – lavement de la tête et des cheveux – qui marquent la fin des règles. Considérant que ces pratiques prennent la forme d'interdits et exigent un apprentissage de la gestion du corps, pensé lors des menstruations comme étant « impur » et « pollué-polluant » – nous y reviendrons –, la première conclusion est sans équivoque : les pratiques sont incompatibles avec l'amélioration de la condition des femmes. Elles sont sans échappatoires, comme le suggère l'anthropologue Hauser (2020¹⁶), qui fait écho à d'autres travaux, tels ceux de

¹⁵ La société indienne est divisée en groupes endogames où chacun y joue un rôle spécifique. C'est un mode d'organisation sociale hiérarchique, et ce morcellement quasi infini en groupes ou en sous-groupes repose sur les conditions de naissances particulières, ce qui engendre des conséquences sur le mode de vie à adopter : bien qu'un système de valeur et un contexte particulier sous-tendent le « système de castes », la caste peut être définie comme un groupe de statut. Voir Deliège (2006).

¹⁶ D'après Hauser, « [...] it is difficult to escape the deciphering of female bodies in terms of their ritual eligibility » (Hauser, 2020, p. 107). Selon elle, « [t]he cognitive knowledge about menstruation and/or Hindu theological constructs may provide women with reflective distance from the performance of menstrual restrictions, yet it does not annihilate the somatic effects of this discourse » (p. 113). Elle

l'anthropologue Das (2015 ; 2008). Les femmes menstruées sont nécessairement des personnes inférieures. Même si certaines chercheuses en parlent en termes d'expériences paradoxales (Maharaj et Winkler, 2022 ; Apffel-Marglin et Jean, 2020 ; Nagarajan, 2007), elles continuent, ultimement, de considérer que les pratiques menstruelles traditionnelles religieuses, dans une certaine mesure, participent à l'oppression de celles qui les font. Il y a bien une tendance minoritaire qui consiste en un effort de revalorisation des pratiques traditionnelles (Sridhar, 2021 ; Joseph 2020). Or, cette perspective est marquée par un programme politique, notamment lié au projet nationaliste d'hindouisation, un projet de société fondé sur la force idéalisée d'une unité politique et culturelle de la majorité hindoue (voir Nath, 2022 ; Jaffrelot, 2009 ; Menon, 2009)¹⁷. L'objectif principal de ce type de discours paraît être la réhabilitation de l'image publique de la tradition, plutôt que la mise en valeur des savoirs détenus par les femmes ou la transformation de leur condition sociale¹⁸.

La quatrième tendance s'inscrit plutôt de concert avec le militantisme. En effet, comme les chercheuses argumentent que les pratiques sont préjudiciables pour les perceptions et le vécu des femmes, alors que le corps « menstruant » est incompatible avec le culte religieux et est associé à des valeurs négatives et à des pratiques contraignantes, certaines personnes argumentent en faveur de l'abolition des pratiques religieuses menstruelles (Sukumar, 2020 ; Winkler et Roaf, 2014¹⁹). Elles sont jugées stigmatisantes et dangereuses pour la dignité, la liberté et la santé des femmes et, dans certains cas, pour leur sécurité (voir Thakuri et al., 2021). Il est vrai que le début des règles s'accompagne de formes de mises à l'écart, allant de la diminution des activités quotidiennes et de cultes, à l'isolement dans une chambre ou dans un abri extérieur. Entre ces deux pôles, certaines diminuent seulement les tâches ménagères et d'autres évitent de sortir, sauf pour aller à l'école ou au travail. Plusieurs délèguent les activités de culte et de cuisine à d'autres membres de la famille. C'est néanmoins en réaction à ces contraintes et aux exemples de cas limites, principalement le cas népalais²⁰ (isolement dans des abris éloignés du village), que cette tendance s'inscrit.

En lien avec cette dernière tendance, se tourner vers les solutions proposées permet de démontrer l'argument selon lequel la méfiance envers le religieux peut nuire à la compréhension de ces pratiques et du religieux des femmes. Afin d'abolir les pratiques menstruelles dans toute l'Inde, sans égard à la diversité, la solution préférée consiste en une diminution éventuelle des influences des histoires, des mythes, des normes religieuses et des croyances concernant les menstruations par l'éducation au corps biologique (objectif et propre de la médecine), en combinaison avec la maximisation de l'accès aux installations sanitaires et aux produits d'hygiène (Parthasarathy, 2022). Cette solution n'offre cependant pas d'alternatives symboliques à la compréhension des menstruations et, dans la continuité de la problématique, elle est une réponse à la méfiance envers le religieux plutôt qu'une réponse à l'oppression à l'encontre des personnes, majoritairement des femmes, qui ont un cycle menstruel. En effet, être « éduquée », c'est connaître les schémas, les phases du cycle, c'est penser à partir d'une logique causale du cycle menstruel et du corps pathologisé, et donc, avec

ajoute que, « [i]n contrast with the extraordinary experiences created by the votive rites described in previous chapters, the facticity of (im-)purity manifests somatically and does not provoke women to reassess their self-understanding as gendered beings » (p. 117).

¹⁷ Au moment de la collecte de données, le premier ministre, Narendra Modi, chef du Bharatiya Janata Party ou BJP, parti nationaliste, a remporté le siège de Varanasi, puis l'élection générale, pour la troisième fois consécutive, le replaçant à la tête du pays en juin 2024.

¹⁸ Cet objectif premier est explicite, mais cela ne suggère pas qu'il soit mutuellement exclusif d'un souci pour l'amélioration de la condition des femmes.

¹⁹ Winkler est une spécialiste du droit international et des droits humains. Elle a écrit et co-écrit plusieurs articles sur les pratiques menstruelles (2014, 2019, 2021, 2022). Sa pensée sur le religieux est plus nuancée dans les articles récents (2021, 2022).

²⁰ Voir la note 3, ainsi que Thakuri et al. (2021).

des schémas séculiers. Ce n'est pas *faire l'expérience* de la cyclicité, du temps, du sang et du corps, selon une vision hindoue du monde.

De plus, cette solution « unique » est idéaliste, au mieux, et condescendante, au pire : elle nie la possibilité que plusieurs réalités et compréhensions des corps puissent coexister, ce qu'ont remarqué Lahiri-Dutt (2014), experte en géographie sociale, Parthasarathy (2022), experte en politiques publiques, et Gopee (2024), aspirante historienne et anthropologue. Renchérisant sur les difficultés inhérentes aux enchevêtrements entre les féminismes, le corps des femmes et les traditions religieuses en période contemporaine, et en dépit des objectifs militants d'amélioration de l'intervention en santé menstruelle de Gopee (2024), le terrain oblige à rejoindre ces observations concernant le contexte indien : en Inde, ni la modernité, ni la globalisation, ni la sécularité, ni les discours sur la justice en matière d'égalité entre les genres n'ont éradiqué les croyances et les pratiques religieuses en lien avec le cycle menstrual. Ces influences les ont plutôt reconfigurées dans le cadre d'une enquête scientifique via la problématisation de l'hygiène menstruelle (Gopee, 2024, p. 14-15).

Pour revenir synthétiquement sur l'idée de pollution associée aux menstruations (voir la section [Revue de littérature, p. 44](#)), l'irruption périodique des menstruations correspond à l'idée que se fait Douglas (1984) de la pollution : une source de danger qui exige des moyens concrets pour pallier le désordre qu'elle engendre²¹. Lorsque les participantes parlent du commencement de leur cycle menstrual, elles disent « *blood ātā hai* »²², littéralement « le sang est venu, arrive » : quelque chose leur arrive, malgré elles. Les menstruations peuvent ressembler à une « fatalité », mais elles sont plutôt un *karman* (acte inévitable lié à la fonction individuelle, son devoir²³). Dans ce contexte, la condition humaine, considérée comme intrinsèquement polluante, offre cependant des opportunités de purification ou de réajustement du degré de pollution, par l'entremise de mesures concrètes. La reprise complète des activités, une fois les menstruations terminées, est liée au lever du soleil, au bain et au fait de parer, d'habiller, le corps de vêtements neufs. Ce sont des gestes que posent la majorité des personnes, tous les genres confondus, à Varanasi, pour se préparer aux activités religieuses. De plus, il y a une évidence pour les participantes selon laquelle ce qui arrive (de la racine *ā*) doit repartir (de la racine *jā*). De cette façon, elles indiquent une certaine conception de la cyclicité du temps et du monde. Par leurs réponses pratiques à « l'impureté » en temps des menstruations, elles façonnent la « pureté » et l'exercice du culte en les associant à des responsabilités accrues, à des moments de réflexivité, puis à des « remises à niveau » corporelles. Aucune des participantes n'associe « l'impureté » menstruelle à sa personne : pour elles, ce n'est pas un paradoxe insoluble que d'être temporairement « polluée », parfois dégoutées par le sang menstrual, tout en étant fondamentalement « pure ». Ce point mériterait d'être examiné dans un autre contexte que celui de cet article parce que les analyses existantes (Das, 2015, 2008 ; Nagarajan, 2007 ; Delaney et al., 1988 ; Gottlieb et Buckley, 1988 ; Ferro-Luzzi, 1974) dépendent abondamment des thèses de Mary Douglas (1984 ; 2002). Cette conceptualisation réduit souvent les expériences des femmes à une vision unidimensionnelle, centrée sur la pollution rituelle et morale, n'associant les menstruations qu'à l'impureté²⁴.

²¹ En effet, Douglas affirme que, « In short, our pollution behaviour is the reaction which condemns any object or idea likely to confuse or contradict cherished classifications » (1984[1966], p. 37).

²² Le système de translittération adopté est celui de l'IAST (*International Alphabet of Sanskrit Transliteration*).

²³ Il s'agit d'un élément lié au contexte hindou indien, implicite à leur compréhension du monde : il y a quelque chose comme une rétribution des actes et un devoir précis pour chacune, et c'est là une façon habituelle de faire, de vivre et de se penser. Pour mettre des mots sur ce concept, nous reprenons Renou qui affirme que : « [...] le *karman* est le produit des actes passés ; en tant qu'il est un effet à venir, il dépend dans une certaine mesure de l'"effort humain", que bien des écrivains opposent au destin aveugle. Il est à la fois déterminisme et liberté. La théorie du *karman*, qui explique les causes de notre destinée en même temps qu'elle en impose la loi, a pénétré profondément la mentalité indienne [...] » (2012, p. 53-54).

²⁴ D'après Douglas, « Menstrual impurity is a consistent part of a wide general category of pollution beliefs » (2002, p. 172).

Une telle lecture aboutit à l'idée que les femmes engagées dans ces pratiques se retrouvent face à une impasse. Les mots de Hauser (2020) sont révélateurs de cette pensée « sans issue » : durant la période menstruelle, les femmes « perform » l'impureté, ce qui les exclut de l'idéal de pureté et, par conséquent, de l'*agency*. En effet, dans leur contexte hindou indien, c'est précisément la mise en scène de la pureté qui constitue une condition essentielle de l'*agency*, dont elles sont ainsi périodiquement privées (Hauser, 2020, p. 116-117 ; voir aussi Gopee, 2024 ; Maharaj et Winkler, 2022 ; Apffel-Marglin et Jean 2020 ; Hauser, 2020 ; Winkler et Roaf, 2014).

Poursuivant la revue de littérature, en quête de nuances, les préjugés défavorables des recherches sensibles à la condition féminine et aux traditions religieuses ont certainement été remis en question par le milieu de la recherche en sciences humaines et sociales. Dans la foulée des critiques faites au modèle de « victimisation » des femmes (Stringer, 2014; Mohanty, 1989), parallèlement à celles effectuées à l'eurocentrisme « christianocentré » (Spivak, 1993 ; Saïd, 1978), l'*agency* est un concept qui gagne en importance depuis les années 1990 (Avishai, 2016, p. 265-268 ; Wilson, 2011). « Agency » est un terme flou qui tend à signifier la puissance d'agir dans et sur le monde, et qui est en vogue dans les théories sociales (Avishai, 2016 ; McNay, 2016 ; Bracke, 2014). Les recherches sur les femmes et les religions ont, de même, adopté le concept, dont les effets furent l'apport de rectifications nécessaires sur les manières de penser les femmes en religions (Avishai, 2016 ; Burke, 2012). Dans cet article, nous en examinons deux, qui sont représentatives du milieu de la recherche, où la question de l'*agency* est centrale. L'objectif est de démontrer les avantages de ces approches critiques, ainsi que leurs limites, afin de situer ce qu'il reste à faire pour poursuivre l'amélioration des connaissances sur les pratiques des femmes. Une première critique soulève les angles morts des épistémologies féministes qui sont en partie tributaires de la pensée coloniale et occidentale (Mahmood, 2005, 2001). Une autre critique soutient que le cadre conceptuel sociologique dominant (religieux/séculier) ne permet pas de maximiser la compréhension des phénomènes religieux des femmes (voir Avishai, 2008, 2007, p. 348-349). Au-delà de leurs approches critiques, l'anthropologue Mahmood (2005) et la sociologue Avishai (2008, 2007) ont des approches constructivistes, c'est-à-dire des approches qui sont sensibles à la construction des personnes et à la composante religieuse. De ce fait, elles sont potentiellement fécondes pour replacer les participantes au cœur de la recherche, et moins leur condition de subordination. La première a travaillé auprès du mouvement piétiste avec les femmes en Égypte et la deuxième auprès de l'orthodoxie israélienne. Toutes deux problématisent l'origine coloniale et les influences séculières de la liberté, de l'émancipation et de l'autonomie, de même que les limites des paradigmes d'action entre la résistance, les stratégies de subversion ou la docilité. Or, en ne déconstruisant pas la nécessité du lien entre tradition religieuse et patriarcat, elles ne parviennent pas à ébranler suffisamment le sentiment de méfiance face aux traditions religieuses.

En ce qui concerne Mahmood (2005), sa contribution sur les formes d'*agency* féminines, aussi bien que sa remise en question des approches féministes et des épistémologies dominantes, continue de prospérer parce qu'elle soulève des enjeux importants. Mahmood ne propose pas une théorie de l'*agency*, mais elle l'analyse plutôt dans son contexte, et en conclut que l'*agency* est façonnée par la formation éthique (du sujet) et ancrée dans une « tradition discursive historiquement contingente » (Mahmood, 2005, p. 32)²⁵. Mahmood (2005, p. 15) examine l'*agency*, non seulement dans les actes qui résistent aux normes, mais aussi dans les

²⁵ Dans le cadre du terrain de recherche de Mahmood (2005), c'est la piété, au sein des normes islamiques, qui crée et permet aux femmes d'agir.

multiples façons d'habiter les normes (traditionnelles). Explicitement, son analyse de l'*agency*, en relation à la tradition, peut toutefois prendre la forme d'une déclaration doublement négative au lieu d'une déclaration positive, même si elle fournit des exemples qui pourraient la corroborer, particulièrement au chapitre intitulé « Agency, Gender and Embodiment » (Mahmood, 2005) : la tradition religieuse **n'est pas incompatible** avec une plus grande justice pour les femmes (la reconnaissance du pouvoir d'agir), plutôt que la tradition religieuse **est compatible** avec une meilleure justice pour les femmes. La posture de Mahmood quant au lien entre le patriarcat et l'Islam est hésitative. À tout le moins, il est possible de penser que la tradition religieuse est encore marquée par l'inégalité entre les sexes/genres parce que sa conclusion est que ses participantes tirent en fait le « meilleur parti » de contextes coercitifs²⁶. L'historienne Scott semble en tirer la même idée (2009, p. 10, à propos de Mahmood), bien qu'il ne faille pas y déceler un désaccord sur la question de l'*agency* entre les deux chercheuses. Une approche en sciences des religions doit donc poursuivre ce travail, afin de nuancer et de redéfinir la religion.

L'autre approche s'inscrivant à la suite de celle de Mahmood est celle d'Avishai (2008). Avec « doing religion », Avishai propose plutôt d'insister non pas sur la construction du sujet, mais sur la construction du sujet *religieux* (Avishai, 2008, p. 413). La théorie d'Avishai permet d'insister sur les liens à faire entre la construction de genre (on y reconnaît les influences de Butler, 1990) et celle du religieux. Son travail remet également en question l'incompatibilité supposée entre les pratiques des femmes, leur *agency*, et les religions traditionnelles. Sa théorie peut donc servir d'outil heuristique, s'alignant sur les études féministes qui valorisent les voix et les perspectives des femmes (Avishai, 2016 ; Bracke, 2014), en suspendant le soupçon analytique porté sur l'*agency*, pour adopter une posture de reconnaissance de celle-ci comme une donnée empirique située, à documenter plutôt qu'à interroger. Par contre, la construction du religieux s'effectue en contraste avec le séculier (Avishai, 2008), en raison des catégories d'analyse et des cadres conceptuels qu'elle mobilise, comme sociologue, pour analyser comment se produit le changement religieux (Avishai, 2007, p. 348-349). La religion traditionnelle demeure soumise à la méfiance, même qu'elle paraît conditionnée par les normes séculières : « To remain relevant, a traditional religion must contend with the effects of modern, secular sensibilities about the body, gender relations, therapeutic discourses, and forms of legitimate expertise » (Avishai, 2007, p. 287). Cette approche reconduit l'idée que les populations, voire les sociétés, plus séculières, portent en elles-mêmes davantage d'opportunités égalitaires pour les femmes. Dans le cas d'Avishai (2008, 2007), cette idée est reconduite jusqu'au niveau des pratiques menstruelles juives²⁷, même si elle invite les chercheuses et chercheurs à mobiliser des approches « non-séculières » (Avishai, 2007, p. 341-349). La perpétuité antithétique entre religieux et séculier, associés à la subordination et à l'égalité (ou l'émancipation), risque de cacher les défis des pratiques menstruelles dans les sociétés séculières (Dunnavant et Robert, 2013, p. 128), en imputant systématiquement les aspects négatifs à la religion (Scott, 2009, p. 12-13).

²⁶ Mahmood (2001, p. 225 ; 2005, p. 188) : « [...] it is only by exploring these traditions in relation to the practical engagements and forms of life in which they are embedded that we can come to understand the significance of that subordination to the women who embody it ».

²⁷ En contexte juif, les pratiques menstruelles ou lois menstruelles (*niddah*) représentent un domaine rituel clé, qui implique un régime méticuleux d'autosurveilance régissant le comportement, l'habillement et le corps des femmes avant, pendant et après les menstruations, accompagné d'une surveillance externe lors de la purification dans un bain rituel (*mikve*).

5 Contribution au milieu de la recherche : reprises et discontinuités

Les choix effectués pour la recherche sont tributaires des recherches antérieures. Justifiant l'effort ethnographique, comme les pratiques sont souvent réduites à une question d'oppression ou de visées émancipatrices, peu d'attention est accordée à la documentation des pratiques par les principales concernées. Le projet est à inscrire à la suite du flambeau constructiviste, qui permet de penser les reconfigurations et la réactualisation concrètes de la tradition religieuse. Quant au concept d'*agency*, tel que redéfini dans le cadre des recherches sur les femmes et les religions, il parvient à fonder en principe que les femmes religieuses font preuve de certaines formes d'*agency* (Burke, 2012, p. 130). En ce sens, il est avantageux de le conserver²⁸ et de le mobiliser pour analyser les pratiques menstruelles, mais la revue de littérature démontre que des obstacles demeurent : il resterait à définir les manières dont les femmes restent potentiellement des « victimes²⁹ » de leur contexte. La revue de littérature est catégorique quant à l'incompatibilité des pratiques menstruelles hindoues et la pleine réalisation de l'*agency* de celles qui les adoptent. Il ne s'agit pas de dire que les anthropologues pensent que les femmes de milieux traditionnels ne sont pas des interlocutrices fiables. Au contraire, l'anthropologie est cet effort de prendre au sérieux les personnes, et si les anthropologues féministes ont amorcé une remise en question de leurs jugements (et de leurs épistémologies) sur les pratiques religieuses, la religion continue d'être trop fréquemment appréhendée comme un cadre essentiellement oppressif : « we [feminist anthropologists] have been less successful at revealing the complex ways that agency and subordination intersect in a variety of locations and institutions, including religions » (Lewin et Silverstein, 2016, p. 14).

Pour parvenir à un déplacement de paradigme, il est pertinent d'ajouter à la réflexion les dynamiques du Nord et du Sud Global³⁰. L'*agency* est un concept particulièrement utilisé pour parler des femmes du Sud Global, formant une catégorie homogène (Paramadhita, 2022, p. 46 ; Bobel, 2019, p. 16 ; Wilson, 2011, p. 317 ; Mohanty, 1989, p. 63). Le Sud Global fait référence à toute une histoire de colonialisme, de néo-impérialisme et de changements économiques et sociaux différentiels qui ont permis de maintenir de grandes inégalités en termes de niveau de vie, d'espérance de vie et d'accès aux ressources (Dados et Connell, 2012, p. 13). Dans cet ordre d'idée, les femmes du Sud Global sont souvent pensées comme possédant une moins grande *agency*, parce qu'elles évoluent dans des contextes où celle-ci est plus entravée que celle des femmes du Nord Global (Paramadhita, 2022, p. 45-46 ; Narayan, 2019, p. 424 ; Kapur, 2002, p. 26 ; Mohanty, 1989, p. 79-80). La sociologue Bobel (2019 : 169-208) parle même d'une « mise en scène » des expériences menstruelles des femmes du Sud Global, qui sont des victimes, faisant émerger les figures du héros et du sauveur, personnifiées par des personnes du Nord (Abu-Lughod, 2013). Le contexte de vie des participantes, réel ou

²⁸ Le concept est critiqué parce qu'il est susceptible, tout comme le féminisme, de permettre un déplacement des problèmes, au profit du modèle néolibéral soit, d'invisibiliser les formes variées d'oppression, d'exploitations et de racialisation : voir Wilson (2011). D'autres, telle Kapur (2002), prônent le maintien du concept, qui serait à distancer d'une conception libérale du sujet autonome et autodéterminant. Maintenir l'usage du concept semble préférable, dans la mesure où son refus, dans ce contexte, reviendrait à postuler que la puissance d'agir dans et sur le monde, est propre à certaines femmes uniquement : avec ou sans le mot (*agency*), les « autres » femmes, dans d'autres contextes, le possèdent et le réalisent déjà.

²⁹ L'*agency* est un concept qui, dans une certaine mesure, répond au désir de ne pas victimiser les femmes, et le supplante. À ce sujet, voir Stringer (2014, p. 2).

³⁰ Selon Dados et Connell, « [I]l Sud Global fait partie d'une famille de termes, dont "tiers monde" et "périphérie", qui désignent des régions situées en dehors de l'Europe et de l'Amérique du Nord, pour la plupart (mais pas toutes) à faible revenu et souvent marginalisées sur le plan politique ou culturel » (2012, p. 13, traduction libre de l'anglais).

tourné en spectacle, les présupposés et les chaînes d'équivalences à propos de la religion, sont donc des « modificateurs » d'*agency* (comme un concept).

La persistance de ce modèle de pensée sur la religion et l'*agency* des femmes est, du moins partiellement, attribuable à deux problèmes concomitants. Dans un premier temps, l'*agency* est un concept fondé sur une compréhension normative, séculière et particulière du sujet incarné (Bracke, 2014, p. 38). Pour en justifier la pertinence, particulièrement dans un contexte religieux, nous avons vu comment des chercheuses, telles Mahmood (2005) et Avishai (2008), suggèrent de faire émerger la définition du concept de l'expérience des participantes, plutôt que de l'imposition de cadres prédefinis³¹, palliant ce premier problème. Dans un deuxième temps, un flou persiste, à savoir, qu'est-ce qui ne relève pas de l'*agency*. L'hésitation quant au degré d'*agency* et d'oppression subie des femmes, surtout celle des « autres » femmes, est liée, comme nous venons de le voir, à l'idée que le contexte dans lequel elles évoluent entrave leurs actions : un constat est effectué quant à l'*agency* des femmes, à partir de ce qui, d'emblée, *ne* permettrait *pas* d'*agency*. Cette lacune définitionnelle porte aussi préjudice à ce que le concept apporte : si toutes les actions sont « agentives », il perd de sa pertinence pour penser les formes d'agir alternatives des femmes (Burke, 2012, p. 130). Non seulement, penser la « non-agency » clarifierait la signification du concept, en positif, laissant ainsi des formes alternatives d'*agency* émerger³², en plus, cela permettrait de réviser le préjugé sur la tradition religieuse (le contexte à l'étude). Cette proposition va dans le sens de Winkler et Bobel (2021) qui insistent sur les difficultés d'intégrer la multiplicité des choix agentifs des femmes en religions (2021, p. 331) et dénoncent le préjugé culturel et religieux qui interfère avec la reconnaissance des pratiques menstruelles variées. Elle rompt cependant avec l'une de leurs remarques conclusives : « myth busting—done right—is extremely important in addressing menstrual stigma » (p. 331). « Faire correctement » est une intention non neutre qui risque de reproduire ce qu'elles dénoncent, encore, il faudrait définir le « mythe ». Il est vrai que, « it can be extremely difficult to determine when such practices fall into that category [harmful, coercive practices] » (p. 332). Cette difficulté pourrait être résolue en se préoccupant de la *non-agency*, tout en s'éloignant du jugement de valeur.

Poser une définition de ce qui ne correspond pas à des possibilités d'agir (*agency*), risque cependant de recréer des modèles homogènes et de reconduire des biais. En poursuivant les efforts des approches constructivistes, une définition ouverte de l'*agency* dans les religions, comme étant, des relations entre les personnes et des formes particulières d'action (Scott, 2009, p 12), nous évite de devoir en proposer une nouvelle, parce qu'il est possible de se concentrer sur les deux phénomènes observables que cette définition contient déjà : (1) *les relations entre les personnes*, et (2) *les formes d'action*. Il s'ensuit qu'au niveau des pratiques³³, les manifestations de la « *non-agency* » prendraient deux formes principales : (1) les espaces relationnels mettraient en scène des rapports inégaux ou conflictuels entre les parties impliquées, et (2) des transformations des pratiques seraient irréalisables en raison d'entraves aux actions. Ces deux conditions réunies tendraient à pointer vers un contexte « *non-agentif* ». Un tel contexte légitimerait les conclusions de la

³¹ Paramadhita (2022) et Kapur (2002) proposent aussi de s'éloigner d'un modèle d'*agency* universel.

³² En plus des « *agency* » hindoues indiennes multiples, dans un contexte religieux, il deviendrait possible de penser la coexistence, en remplacement de la concurrence, des « *agency* » humaines, divines et « supraempiriques ».

³³ L'expression « sur le plan des pratiques » souligne que ces réflexions, encore préliminaires, portent sur les gestes, les actions, les entretiens, en somme, sur les formes de participation, observables, des femmes dans leur contexte. Dans une perspective d'anthropologie culturelle, il s'agit d'observations situées du point de vue « micro », issues de l'ethnographie et donnant lieu à des études de cas. Celles-ci permettent de reconsiderer les niveaux « meso » (codification des pratiques) et « macro » (traditions religieuses, oppression), construits en fonction de leur pertinence pour la recherche et des cadres conceptuels issus de la littérature académique.

revue de littérature sur les pratiques menstruelles hindoues, alors que le contraire pointerait vers une révision du préjugé défavorable envers la tradition religieuse et enjoindrait à valoriser l'accumulation de données situées pour améliorer les connaissances sur les expériences menstruelles. Ces critères reposent sur l'observation *in situ* et la rencontre des personnes, de sorte à maximiser la restitution de leurs expériences, sous forme d'exemples de cas, dont l'accumulation peut faire voir des tendances, des constances et des perturbations.

6 La recherche de terrain : transformations et transmission

Les possibilités d'agir (*agency*) sont ultimement liées aux transformations : il y aura des transformations s'il est possible de les faire avec d'autres et à certains moments³⁴. Ce sont donc le réseau de personnes et leurs pratiques menstruelles religieuses, de même que les transformations (ou la non-transformation) de celles-ci qui seront examinées pour tester la proposition théorique sur l'*agency* et la *non-agency*. L'ethnographie des pratiques menstruelles dans un contexte « traditionnel »³⁵ permet d'observer comment les continuités et les discontinuités vécues participent, les unes comme les autres, à redéfinir la religion des participantes. En explorant une expérience typiquement associée au corps féminin, il est possible de penser les manières dont ces femmes définissent, en partie, par et pour elles-mêmes, leur religion, le genre, les menstruations, voire l'hindouïté et l'être Indienne.

En insistant d'abord sur l'importance du réseau de relations impliquées dans les pratiques menstruelles, il devient évident que la transmission des savoir-faire menstruels s'effectue via un réseau de femmes qui font surtout usage de la mimétique et se montrent relativement sensible aux situations : mère/fille(s), sœur(s)/sœur(s), tante(s)/nièce(s), belle-mère/belle-fille(s), amie(s)/amie(s), belle-sœur(s)/belle-sœur(s) (côté paternel dans le cas de la belle-famille)³⁶.

Les données démontrent que la société n'est pas l'administratrice des pratiques menstruelles : la transmission repose sur un réseau social implicite, une sorte de vie sociale en miniature où les femmes sont les actrices principales. Ce sont elles qui ont davantage de poids dans ce domaine et elles se consultent entre elles si elles ont besoin de conseils³⁷. Il y a plusieurs cas où, lorsque les pratiques interféraient avec les activités (école, travail, ateliers de couture, etc.), ou les besoins du moment, une femme pouvait effectuer des ajustements. Par exemple, dans les cas où il n'y a personne dans la maison pour rendre le culte quotidien aux divinités, elle fera les offrandes même si la norme orale est de s'en abstenir en temps de menstruations. Par la norme orale, il faut comprendre que toutes les participantes disent et connaissent cet « interdit » et lui attribuent sa légitimité par la référence aux pratiques des autres femmes de leur entourage. Similairement, si

³⁴ Un risque persiste avec la proposition d'*agency* et de la « *non-agency* », soit celui de porter un jugement de valeur sur les transformations, ce qui n'invalide cependant pas la démarche.

³⁵ Par-delà les définitions, les participantes s'identifient elles-mêmes à une religion traditionnelle, qui correspond à la définition retenue, en utilisant des termes tels, « *pūjā pāṭh* » (voie de l'offrande) ou « *sanātan dharma* » (loi éternelle, néologisme).

³⁶ Plusieurs combinaisons demandent à être analysées davantage.

³⁷ Les participantes plus jeunes font aussi usage de Google pour trouver des réponses à leurs questionnements, mais, lorsqu'elles avaient besoin de conseils dans une situation donnée, elles demandaient à d'autres femmes proches.

une femme a ses menstruations durant une fête religieuse³⁸ ou un mariage, plusieurs iront tout de même aux lieux de culte ou de fêtes, ce que la norme déconseille. Celles qui n'ont pas « transgressé » elles-mêmes ces normes ont toutes nommé une de leur connaissance qui l'a fait sans heurts, et ce, même parfois sous leur recommandation. Une jeune participante (21 ans) raconte qu'il lui est arrivé d'entrer dans un temple et de mettre ses pieds dans le Gange sans faire savoir aux autres qu'elle avait ses menstruations. Elle dit qu'à ce moment précis, pas tout le temps (elle insiste), elle avait plus besoin d'y entrer que de suivre la norme : une nécessité du moment excuse l'exception. Une mère (entre 35 et 45 ans) entre aussi dans le temple lorsqu'elle a ses menstruations, mais elle refuse la flamme qu'on lui propose lors du culte (*ārtī*), en joignant plutôt ses mains (*añjali*), et elle ne touchera pas la *mūrti* (statuette, personnification de la divinité) : toutes les participantes préfèrent ne pas toucher la *mūrti* en temps de menstruations. Par ailleurs, suggérant la multiplicité de cette pratique, cette mère dit que « the people in the temple, they know you have it [menstruations], because when a woman refuses the *ārtī*, it's like that, there is a reason you know. »

En somme, même si certaines de ces modifications sont découragées par la tradition (ici, concrètement, l'héritage des femmes) lors des menstruations, elles sont mesurées par les femmes, seules, et en concert avec d'autres femmes, comme dans le cas des fêtes ou des mariages. Il y a donc des possibilités dans les non-dits ou dans l'intime, de même qu'au sein des réseaux de femmes. De plus, il n'y a pas au quotidien, explicitement, de mesures punitives et les femmes ne craignent pas de répercussions. Même les deux participantes les plus âgées, qui affirment la pertinence des pratiques et qui prônent plutôt une mise en retrait plus radicale lors des menstruations et un repos complet des activités de culte et quotidiennes, répondent avec légèreté à mes questionnements au sujet des « transgressions » (what if you touch the *mūrti* or *Gangā*? Or if your period starts when you are not expecting it?) : elles joignent les mains ensemble et regardent vers le haut en disant qu'il suffit de demander pardon aux divinités.

En dépit de la souplesse des participantes, il est vrai que certains textes traditionnels font porter des « blâmes » aux femmes et associent certains risques à de telles transgressions (par ex., *Suśruta Saṃhitā* ou les *Lois de Manu*³⁹, voir Bose, 2010 ; Das, 2008, p. 31, 39 ; Chawla, 1994 ; Leslie, 1991, p. 23, 183-185 ; Ferro-Luzzi, 1974, p. 115 ; Kane, 1962, 1941). Cependant, les participantes ne les partagent pas ni ne se les transmettent. De plus, hormis un entretien auprès d'une jeune femme indienne (24 ans), chrétienne, et n'ayant pour famille que son père et ses deux sœurs plus jeunes, en aucun cas les figures masculines de l'entourage ne prennent la parole sur le cycle menstrual. Le cercle est un cercle féminin.

Avant de passer à d'autres exemples de la féminité du réseau qu'offrent les pratiques menstruelles, il est pertinent de souligner que les pratiques menstruelles prennent effet dès la puberté, et non uniquement lors du mariage. Or, le changement de statut et l'ajout éventuel d'une femme dans une cellule familiale peuvent interférer avec les pratiques. Ainsi, deux participantes se remémorent des moments où leurs belles-mères, alors qu'elles allaient vivre dans la maison du mari, se sont montrées véhémentes envers elles en temps de menstruations, parce qu'elles avaient touché à la cruche d'eau potable⁴⁰ : elles « polluent » l'eau par contact.

³⁸ Ces observations ont été faites lors de *Navrātri* (neuf [*nava*] nuits [*rātrī*]) : une célébration de neuf formes divines de la *śakti* (force, principe féminin).

³⁹ *Suśrutasamhitā*, « livres de Sushruta », un traité de médecine et de chirurgie qui constitue l'un des deux textes fondateurs de l'Ayurveda (contemporain de la *Caraka-saṃhitā*) rédigé par Sushruta aux environs du 1^e ou 2^e siècle E. C. Les *Lois de Manu* sont un traité de loi datant d'environ la même époque (dates disputées). Voir Suśruta, Ḷalhaṇa et Sharma (2022), et Olivelle (2005).

⁴⁰ Il s'agit d'une cruche en argile qui est plus présente dans les milieux n'ayant pas l'eau courante. Dans un centre comme Varanasi, la plupart des locaux sont informés sur la mauvaise qualité de l'eau, et donc ils vont la filtrer, ou l'acheter, et sont moins portés à la conserver dans de telles cruches.

Les deux ont pourtant ajouté qu'à long terme, les règles se sont assouplies au point où leur belle-mère les laissait même cuisiner lorsqu'elles avaient leurs menstruations, parce que mieux valait avoir une belle-fille qui cuisine que de le faire soi-même. Quatre autres participantes disent que leur belle-mère préférait le « luxe » d'avoir une belle-fille pour cuisiner, menstruations ou non, pour autant que ce soit passé sous silence, surtout s'il y a des invités (« pollution » par contact). Une participante refuse néanmoins d'obtempérer à cet « assouplissement » de sa belle-mère, préférant ne pas cuisiner ni rendre le culte lorsqu'elle a ses menstruations : « *main chūnā nahin chāhatī/I don't want to touch* » (enquête de terrain, 12 avril 2024⁴¹).

Ces cas maritaux appuient l'hypothèse que les pratiques menstruelles s'inscrivent dans un réseau féminin où les pouvoirs et les rôles des femmes se renégocient : le fait que les belles-mères imposent d'abord leurs règles peut être pensé comme une manière d'établir les rapports de pouvoir, de sorte que la belle-fille, désormais mariée au fils, sache que la mère demeure la maîtresse de maison principale jusqu'à ce qu'éventuellement, la belle-fille prenne le relais. Une autre femme dit que l'épouse du frère de son époux lui a dit quoi faire lorsqu'elle a eu ses premières menstruations et lui a suggéré de copier ses comportements, facilitant l'émergence d'une certaine complicité entre les deux femmes. Toutefois, les participantes nomment et représentent elles-mêmes les transformations sur le plan familial, alors que seules cinq participantes habitent toujours en couple-enfants, avec la belle-mère paternelle, et une seule habite avec son fils et la belle-famille comprenant les deux beaux-parents, le frère du mari et sa famille (une femme et deux enfants). Les familles sont donc de plus en plus nucléaires et plusieurs s'éloignent pour le travail ou les études⁴². Les pressions sociales en ce qui concerne les idéaux de genres et les pratiques menstruelles sont certes réelles et structurantes, mais les documenter est nécessaire pour en mesurer les véritables impacts, le « danger », la rigidité et les transformations.

Supportant les possibilités de transformations qui accompagnent la transmission des pratiques menstruelles, parmi les soixante-cinq participantes, quinze d'entre elles étaient ménopausées et ont transmis seulement en partie leurs pratiques (aussi Maharaj et Winkler, 2022, p. 837). Elles ont transmis la diminution des tâches, au lieu de l'abstention complète, mais elles ont maintenu l'abstention des comportements de cultes : ne pas effectuer l'offrande (*pūjā*) ou toucher la *mūrti*. Quant aux méthodes de transmission, celles qui ont à voir aux déplacements dans la maisonnée ou aux tâches domestiques à maintenir ou non durant la période des menstruations, elles sont transmises par mimétisme ou en divulguant progressivement le savoir menstrual. Un exemple de cas pour l'une des participantes, où les pratiques qui touchent aux tâches quotidiennes sont encore assez démarquées, ce qui n'est pas le cas pour plusieurs, se présente ainsi : un mois, il est indiqué à la jeune fille qu'elle doit moins sortir de la maison (pour le repos). Un autre mois, on lui refuse de toucher les aliments fermentés, puis, finalement, l'accès à la cuisine. Elle ne reçoit pas d'explications, mais, à la place, on lui retire les aliments et lui apporte ce dont elle a besoin.

Revenant aux pratiques transmises « en partie », il y a des pratiques qui sont disparues ou qui sont appelées à disparaître. Les deux participantes les plus âgées (80 et 90 ans environ) ont noté la disparition des huttes

⁴¹ Extrait de notes de terrain, mené à Varanasi, non-publié, le 12 avril 2024 dans le cadre de la recherche doctorale (Dion-Carrier, en préparation).

⁴² La majorité des participantes ne disposent pas de moyens de transport et ont peu de moyens financiers : une heure trente à vélo de Varanasi signifiait loin, de même que deux heures de train. Aussi, Varanasi est un centre urbain (et touristique) en comparaison aux villages qui disposent de peu d'écoles et de centre hospitaliers. Parmi les quelques participantes disposant de plus de ressources financières (et de privilège de castes notamment), deux sont dans un ashram et trois demeurent en couple, ayant envoyé les enfants étudier, se marier, ou travailler à l'étranger (ailleurs en Inde ou véritablement hors de l'Inde).

menstruelles⁴³, et ce, sans un recours légal à Varanasi, contrairement au cas népalais (Thakuri et al., 2021). En effet, il n'y en a plus à Varanasi⁴⁴, ce qui peut être considéré comme une diminution notable de risque pour la sécurité des femmes, considérant qu'elles ne se retrouvent plus en situation de précarité dans un abri rudimentaire et isolé lors des menstruations. Or, il n'est pas possible de mesurer l'étendue historique de cette pratique à Varanasi ni même de ses lieux avoisinants, puisqu'il n'y a pas de données à cet effet. La documentation est donc un point essentiel pour les recherches. De plus, une autre pratique ne semble pas avoir résisté au temps, soit la pratique de couper un fil en trois parts au début du flux menstrual pour minimiser la longueur des saignements (une pratique nommée par les six participantes les plus âgées). Les explications proposées pour expliquer la disparition de ces pratiques vont de l'urbanisation (davantage pour la disparition des huttes) à la remise en cause de l'efficacité et de la nécessité de ces pratiques.

L'enquête ethnographique auprès d'un bassin de participantes d'âges variés permet également de situer « l'arrivée » des serviettes hygiéniques jetables entre les générations. Les mères (30-57 ans) les ont souvent au moins essayées, et les jeunes femmes (18-30) les préfèrent aux options de coton (lavé ou jeté). La tradition hindoue assume donc plusieurs transformations. Suivant les dires de participantes plus jeunes, il semble que leurs pratiques et la valeur de celles-ci sont liées, en partie, à leur hindouïté⁴⁵ et au désir de s'inscrire activement à la suite des ancêtres. Cependant, le désir de transmission peut se manifester de manière sélective, comme le dit cette jeune femme (22 ans) :

if we do our ancient norms things, whatever they did in the menstrual. If we will do it, then our work will be pending [parce que la norme veut qu'au début des règles, elles prennent minimum 3 jours d'activités légères, en plus de s'abstenir ou de modifier les activités religieuses]. Then we can't do it. So I think merge those things also, and our things also is the best. (enquête de terrain, 29 avril 2024⁴⁶)

Cet extrait illustre que l'accès au marché du travail est un autre point qui mériterait d'être considéré, mais le risque ou le danger des pratiques menstruelles est somme toute peut-être surjoué. De plus, en période contemporaine, les influences religieuses, tout comme les influences médicales, politiques, médiatiques, etc., circulent dans toutes les directions (elles sont globalisées et de plus en plus accessibles), s'entrecroisent et s'interpénètrent, et si de telles pratiques véhiculent certaines valeurs, supportant parfois la subordination des femmes, elles ne déposent ou ne fixent pas nécessairement leur bagage. Les pratiques menstruelles ne sont pas « faites » dans les réseaux de production des savoirs qui ont un discours oppressif sur les pratiquantes : les pratiques ne sont pas faites par l'élite masculine orthodoxe (fortement brahmane)⁴⁷, influente dans la sphère religieuse et politique, bien qu'elle dispose d'une tradition qui en parle⁴⁸, ni ne semblent transmises par les discours médicaux publics, puisque ce sont les gestes et les moyens appris d'autres femmes qui priment. Elles sont faites et refaites dans les espaces relationnels, intimes, féminins et quotidiens qu'offrent les pratiques menstruelles.

⁴³ Ce sont de petites habitations simples et précaires abritant généralement une personne à la fois, situées à l'écart du village. En temps de menstruations, les deux participantes les plus âgées racontent que les femmes s'y rendaient pour 3 jours.

⁴⁴ Certaines ont dit que des personnes devaient encore avoir, comme une sorte de pendant contemporain, une chambre utilisée seulement lors des menstruations. Il ne m'a cependant pas été donné de le constater.

⁴⁵ Il y aurait certainement des liens à faire avec le contexte plus large, dans le sens de la montée du nationalisme hindou. Voir [note 17](#).

⁴⁶ Extrait d'entretien mené à Varanasi, non-publié, le 29 avril 2024 dans le cadre de la recherche doctorale (Dion-Carrier, en préparation).

⁴⁷ Voir la [note 15](#).

⁴⁸ Voir la page 13, [note 39](#).

Conclusion

Cet article suggère que la pensée totalisante sur la tradition religieuse, par l'entremise du corps des femmes et de leur *agency*, limite les alternatives et nie que les femmes possèdent des savoirs ou effectuent des choix. Cette vision ne favorise pas la documentation de leurs expériences menstruelles variées ou en offre des représentations incomplètes. Les pratiques menstruelles hindoues ne correspondent pas l'idéal attendu dans un contexte globalisé où prédominent des normes égalitaires, libertaires et exponentiellement féministes, souvent portées par des politiques internationales (United Nations, 1948; Kapur, 2018): un corps féminin en période menstruelle ne doit pas être pensé comme étant « impur » ou « pollué » (Winkler et Roaf, 2014 ; Human Rights Watch, 2017, p. 15; United Nations, 2019; Hennegan et al., 2021, p. 35)⁴⁹, et cet état ne doit pas justifier la modification des comportements selon un *modus operandi* religieux⁵⁰.

Insister sur le « danger » de l'influence religieuse pour la santé menstruelle des femmes encode intrinsèquement l'échec de leur pleine *agency*, et les reconduit dans la « salle d'attente de l'histoire » (Chakrabarty, 2000 : 8 ; cité par Kapur, 2018, p. 44). Cette métaphore, de l'historien Dipesh Chakrabarty, renvoie à l'idée que l'histoire et les idées de liberté et de gouvernement ont construit les « autres » dans un passé perpétuel : le temps du « maintenant » ne leur est jamais accessible, et les « autres » sont (re)marginalisés. Reprenant cette image, adhérer à l'idée dominante actuelle qu'un corps peut toujours être exempt d'impuretés, voire qu'il devrait l'être, pour être le plus émancipé ou agentif possible est *l'une* des trames narratives possibles⁵¹. Définir la *non-agency* peut permettre à de véritables représentations alternatives d'émerger, sans être reconduites en marge. À plus forte raison, au paroxysme du récit dominant, en fait, il n'y a pas de réalité tangible où le corps féminin, représenté comme étant absolument « pur », ou même, dans un état de bien-être complet (Hennegan et al., 2021), a pour corrélatif nécessaire que cette personne/femme soit davantage en pleine possession de son *agency*⁵². C'est une idée à laquelle les participantes hindoues, à Varanasi, n'adhèrent pas. Or, si elles ne l'adoptent pas, selon les perspectives de recherches, il est difficile de les penser comme des personnes qui ont une *agency* réalisée⁵³. Pourtant, les observations sur les pratiques menstruelles religieuses démontrent leur souplesse, en plus de faire voir que les relations et les occasions de socialisation qu'elles créent entre les femmes ébranlent les conclusions qui

⁴⁹ Il faut reconnaître que la revue de littérature dénonce « l'impureté » en tant qu'elle est un motif discriminatoire. Cependant, ce modèle sous-entend que la discrimination n'est *que négative*. Il s'agit d'une simplification des réalités vécues.

⁵⁰ L'argumentaire de cet article est que la reconnaissance de la nature interdépendante des menstruations à la santé, à l'éducation, au travail, à la culture, et à la religion (Winkler, 2019, p. 235 ; Hennegan et al., 2021, p. 33), ne suffit pas. Il faut revoir le préjugé qui persiste.

⁵¹ Seule la pureté/impureté menstruelle est examinée dans ce texte. Il faut reconnaître que la logique de pollution peut, au cas par cas, être mobilisée pour justifier l'oppression, et de même, peut être utilisée pour perpétuer l'oppression des Dalits, par exemple, dans ce contexte. L'analyse concerne l'étude de cas, et a pour objectif d'ouvrir les pistes d'analyses possibles.

⁵² Brassart Olsen (2024, p. 22), affirme qu'une approche systématique, par l'inclusion de la santé menstruelle dans le programme des droits de la personne, a le *potentiel* de soutenir l'amélioration de l'*agency* et de la participation des personnes ayant des menstruations. Ce dont l'idée de potentialité rend compte, c'est de ce qui pourrait exister, mais qui n'existe pas.

⁵³ D'après Lahiri-Dutt, « women who do not actively practice conventional menstrual management are represented as deficient and defective subjects » (2014, p. 1169). Les Nations Unies ont tempéré leur position, en ajoutant des aspects positifs aux menstruations, par l'entremise d'exemples de cas liés aux traditions : « Some traditions offer menstruating women and girls a chance to bond with one another. In Rajasthan, India, where menstruation can restrict women's and girls' activities, recently married women may use it as an opportunity to visit their maternal families. Menstruation can also be an opportunity to take a break from regular responsibilities. One girl in Rajasthan, Poonam, told UNFPA that she is happy that she is not expected to help out with household chores when she is menstruating » (United Nations Fund for Population Activities [UNFPA], 2022). Cela dit, le religieux est écarté de la discussion, au profit d'une vision du cycle menstruel biomédical, dépourvue de « mythes » (voir UNFPA, 2022), et l'UNFPA repose sur les principes « d'égalité », « d'autonomisation », et sur « la prise de contrôle des corps » (UNFPA, *About us*, 2023). Ces concepts ne sont pas neutres.

se trouvent dans la revue de littérature, si ce n'est que certaines femmes en font des expériences paradoxales. Les menstruations s'articulent dans un rapport spécifique à l'hindouïté et l'indianité, en donnant lieu à des formes d'agir qui participent à la réaffirmation de certaines manières d'être une femme dans ce contexte. Les pratiques qui leur sont associées ouvrent des espaces interstitiels, propices à une redéfinition du religieux selon les perspectives des participantes, tout en permettant de reconfigurer les représentations du corps, des menstruations, voire du genre. Dans ce contexte, ces pratiques ne semblent pas constituer des impasses. Les données recueillies ne permettent pas d'établir de liens systématiques entre les observances religieuses traditionnelles et un surcroît d'oppression ni d'identifier des restrictions notables à l'action des femmes ou à leur accès aux principes de dignité et de liberté (United Nations, 1948, art. 1, 2, 18). Les participantes ne rapportent pas de difficultés d'accès à l'éducation ou à l'emploi ni d'évitement de soins médicaux en lien avec des stigmates menstruels⁵⁴. Somme toute, interroger plus avant les préjugés persistants qui associent inévitablement tradition religieuse et limitation de l'action féminine, et développer des approches méthodologiques capables de rendre compte de la diversité et de la complexité des expériences situées est un effort collaboratif et perpétuel.

Références bibliographiques

- Abu-Lughod, L. (2013). *Do Muslim Women Need Saving?* Harvard University Press.
- Abu-Lughod, L. (2010). Écrire contre la culture. Réflexions à partir d'une anthropologie de l'entre-deux. Dans D. Cefai (dir.), *L'engagement ethnographique* (p. 7-21). Édition de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Abu-Lughod, L. (2006). L'illusion romantique de la résistance : sur les traces des transformations du pouvoir chez les femmes bédouines. *Tumultes*, 27(2), 9-35. <https://doi.org/10.3917/tumu.027.0009>
- Apffel-Marglin, F. et Jean, J. A. (2020). Weaving the body and the cosmos: Two menstrual festivals in Northeastern India. *Worldviews*, 24(3), 245-284. <https://www.jstor.org/stable/26954145>
- Avishai, O. (2016). Theorizing gender from religion cases: Agency, feminist activism, and masculinity. *Sociology of Religion*, 77(3), 261-279. <https://doi.org/10.1093/socrel/srw020>
- Avishai, O. (2008). "Doing Religion" in a secular world: Women in conservative religions and the question of agency. *Gender & Society*, 22(4), 409-433. <https://doi.org/10.1177/0891243208321019>
- Avishai-Bentovim, O. (2007). *Politics of Purity: Menstrual Defilement and the Negotiation of Modern Jewish Femininities* [Thèse de doctorat, University of California, Berkeley]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/politics-purity-menstrual-defilement-negotiation/docview/304901963/se-2?accountid=12008>
- Balibar, É. et S. Laugier. (2014). Agency. Dans B. Cassin (dir.), *Dictionary of Untranslatable: A Philosophical Lexicon* (p. 17-22). Princeton University Press.

⁵⁴ Ce sont des difficultés réelles, liées à d'autres entraves socio-économiques et culturelles. Dans ce contexte, ce ne sont pas les menstruations qui sont des entraves conséquentes. Voir Parthasarathy (2022, p. 642-645).

- Bobel, C., Winkler, I. T., Fahs, B., Hasson, K. A., Kissling, E. A. et Roberts, T.-A. (dir.). (2020). *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies*. Palgrave Macmillan.
- Bobel, C. (2010). *New Blood: Third-Wave Feminism and the Politics of Menstruation*. Rutgers University Press.
- Bose, M. (2010). *Women in the Hindu Tradition: Rules, Roles and Exceptions*. Routledge.
- Bracke, S. (2014). Choosing a vocation: An essay on agency. *CSWR Today*, 32-39.
- Brassart Olsen, C. (2024). Who manages menstrual health? The untapped potential of the right to health to support a comprehensive right to menstrual health beyond menstrual hygiene management. *Human Rights Law Review*, 24(2), 1-22. <https://doi.org/10.1093/hrir/ngae010>
- Burke, K. C. (2012). Women's agency in gender-traditional Religions: A review of four approaches. *Sociology Compass*, 6(2), 122-133. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00439.x>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press.
- Chawla, J. (1992). The Rig Vedic slaying of Vrtra: menstruation taboos in mythology. *Manushi*, (68), 29-34.
- Combessie, J.-C. (2007). IV. Sondages, échantillons. Dans J.-C. Combessi, *La méthode en sociologie* (5^e édition, p. 45-54). La Découverte.
- Dados, N. et Connell, R. (2012). The Global South. *Contexts*, 111(1), 12-13. <https://doi.org/10.1177/1536504212436479>.
- Dalmia, V. (1995). The only real religion of the Hindus: Vaisnava self-representation in the Late Nineteenth Century. Dans V. Dalmia et H. V. Stietencron (dir.), *Representing Hinduism: The Construction of Religious Traditions and National Identity* (p. 176-210). Sage.
- Das, M. (2008). Menstruation as pollution: Taboos in Simlitola, Assam. *Indian Anthropologist*, 38(2), 29-42.
- Das, M. (2015). Writing the body: An autoethnographic inquiry. *Man in India*, 95(1), 49-63.
- Delaney, J., Lupton, M. J. et Toth, E. (1988). *The Curse: A Cultural History of Menstruation*. University of Illinois Press.
- Delphy, C. (2009), *L'ennemi principal* (Nouvelle édition). Syllèphe.
- Deliège, R. (2006). *Le système indien des castes*. Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14140>
- Dion-Carrier, D. (en préparation). *Case Study of Contemporary Hindu Women's Menstrual Practices* (titre provisoire) [Thèse de doctorat]. Université Laval.
- Douglas, M. (2002 [1968]). Couvade and menstruation: The relevance of tribal studies. Dans M. Douglas (dir.), *Implicit Meanings. Selected Essays in Anthropology* (1^{re} édition, p. 170-179). Routledge.

- Douglas, M. (1984 [1966]). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Dunnavant, N. C. et Roberts, T.-A. (2013). Restriction and renewal, pollution and power, constraint and community: The paradoxes of religious women's experiences of menstruation. *Sex Roles: A Journal of Research*, 68 (1-2), 121-131. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0132-8>
- Ferro-Luzzi, G. E. (1974). Women's pollution periods in Tamilnad (India). *Anthropos*, 69 (1/2), 113-161.
- Geller, P. L. et Stockett, M. K. (2006). *Feminist Anthropology Past, Present, and Future*. University of Pennsylvania Press.
- Gopee, A. K. (2024). (Re)making menstrual hygiene discourses in India. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/25729861.2024.2410509>
- Gottlieb, A. et Buckley, T. (1988). *Blood Magic: The Anthropology of Menstruation*. University of California Press.
- Guterman, M. A., Mehta, P. et Gibbs, M. S. (2007). Menstrual taboos among major religions. *The Internet Journal of World Health and Societal Politics*, 5(2), 1-7.
- Hauser, B. (2020). Periodically untouchable: Female bodies and the performance of impurity. Dans B. Hauser (dir.), *Promising Rituals: Gender and Performativity in Eastern India* (p. 93-117). Routledge India.
- Hennegan, J. et al. (2021). Menstrual health: A definition for policy, practice, and research. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 29(1), 31-38. <https://doi.org/10.1080/26410397.2021.1911618>
- Human Rights Watch et Wash United. (2017). *Understanding Menstrual Hygiene Management and Human Rights*. Humans Rights Watch.
https://www.hrw.org/sites/default/files/news_attachments/mhm_practitioner_guide_web.pdf#page=20.26
- Jaffrelot, C. (2009). *Hindu Nationalism: A Reader*. Princeton University Press.
- Johnston-Robledo, I. et Chrisler, J. C. (2013). The menstrual mark: Menstruation as social stigma. *Sex Roles*, 68(1), 9-18. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0052-z>
- Joseph, S. (2020). *Rtu Vidyā: Ancient science behind menstrual practices*. Notion Press.
- Kamat, S. et Tharakan, K. (2021). The sacred and the profane: Menstrual flow and religious values. *Journal of Human Values*, 27(3), 261-268. <https://doi.org/10.1177/09716858211006529>
- Kane, P. V. (1941). *History of Dharmashastra. Ancient and Medieval Religious and Civil Law* (volume 1.1, 2^e édition). Bhandarkar Oriental Research Institute.
- Kane, P. V. (1962). *History of Dharmashastra. Ancient and Medieval Religious and Civil Law* (volume 2.2, 1^{re} édition). Bhandarkar Oriental Research Institute.
- Kapur, R. (2018). *Gender, Alterity and Human Rights: Freedom in a Fishbowl*. Edward Elgar Publishing.
- Kapur, R. (2002). The tragedy of victimization rhetoric: Ressurecting the “Native” subject in international/post-colonial feminist legal politics. *Harvard Human Rights Journal*, 15, 1-38.

- Khader, S. J. (2019). *Decolonizing Universalism: A Transnational Feminist Ethic*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190664190.001.0001>
- Klassen, P. E. (2004). Agency, embodiment, and scrupulous women. *The Journal of Religion*, 84(4), 592-603.
<https://doi.org/10.1086/423226>
- Kopff, C. (2016). Tradition. Dans R. A. Segal et K. v. Stuckrad (dir.), *Vocabulary for the Study of Religion Online*. Brill. http://referenceworks.brillonline.com/entries/vocabulary-for-the-study-of-religion/tradition-COM_00000046
- Kumari, R. (2019). Menstruating women and celibate gods: A discourse analysis of women's entry into Sabarimala temple in Kerala, India. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 4(4-5), 288-305.
<https://doi.org/10.1080/23802014.2019.1682946>
- Lahiri-Dutt, K. (2014). Medicalising menstruation: A feminist critique of the political economy of menstrual hygiene management in South Asia. *Gender, Place & Culture*, 22(8), 1158-1176.
<https://doi.org/10.1080/0966369X.2014.939156>
- Laplantine, F. (2020). *Penser l'intime*. CNRS Éditions.
- Leslie, Julia. (dir.). (1991). *Roles and Rituals for Hindu Women*. Fairleigh Dickinson University Press.
- Lewin, E. et Silverstein, L. M. (2016). *Mapping Feminist Anthropology in the Twenty-First Century*. Rutgers University Press.
- Madden, R. (2010). *Being Ethnographic: A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. SAGE Publications.
- Maharaj, T. et Winkler, I. T. (2022). "You don't just do it because someone else said so": Menstrual practices and women's agency in the Hindu diaspora of Trinidad. *Culture, Health & Asexuality*, 24(6), 827-841.
<https://doi.org/10.1080/13691058.2021.1887938>
- Mahmood, S. (2005). *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton University Press.
- Mahmood, S. (2001). Feminist theory, embodiment, and the docile agent: Some reflections on the Egyptian Islamic revival. *Cultural Anthropology: Journal of the Society for Cultural Anthropology*, 16(2), 202-236.
- McNay, L. (2016). Agency. Dans L. Disch et M. Hawkesworth (dir.), *The Oxford Handbook of Feminist Theory* (p. 36-60). Oxford Academic. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1093/oxfordhb/9780199328581.013.2>
- Menon, K. D. (2009). *Everyday Nationalism: Women of the Hindu Right in India*. University of Pennsylvania Press.
- Mohanty, C. T. (1989). Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist Review*, 30 (1), 61-88. <https://doi.org/10.1057/fr.1988.42>
- Monier-Williams, M. (1899). *A Sanskrit-English Dictionary: Etymologically and Philologically Arranged with Special Reference to Cognate Indo-European Languages*. The Clarendon Press.

- Nagarajan, V. R. (2007). Threshold designs, forehead dots, and menstruation rituals: Time and space in Tamil kolams. Dans T. Pintchman (dir.), *Women's Lives, Women's Rituals in the Hindu Tradition* (p. 85-108). Oxford University Press.
- Nagoshi, J. L., Nagoshi, C. T. et Brzuzy, S. (2014). *Gender and Sexual Identity: Transcending Feminist and Queer Theory*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8966-5>
- Nath, S. (2022). *Secularity in India: Gandhi, Nehru and the Idea(s) of India*. Cambridge University Press.
- Olivelle, P. (2005). *Manu's Code of Law: A Critical Edition and Translation of the Mānava-Dharmaśāstra*. Oxford University Press.
- Paramaditha, I. (2022). Radicalising “Learning from other resisters” in decolonial feminism. *Feminist Review*, 131(1), 33-49. <https://doi.org/10.1177/01417789221102509>
- Parker, S. L., Standing, K. et Subedi, M. S. (dir.). (2024). *Menstruation in Nepal. Dignity Without Danger*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032659428>
- Parthasarathy, S. (2022). How sanitary pads came to save the world: Knowing inclusive innovation through science and the marketplace. *Social Studies of Science*, 52(5), 637-663. <https://doi.org/10.1177/03063127221122457>
- Raphael, M. (2005). Menstruation. Dans L. Jones (dir.), *Encyclopedia of Religion* (2^e édition, volume 9, p. 5866-5868). Macmillan Reference USA. https://link-gale-com.acces.bibl.ulaval.ca/apps/doc/CX3424502023/GVRL?u=crepuq_ulaval&sid=bookmark-GVRL&xid=c94ba11a
- Renou, L. (2012). *L'hindouisme*. (1^{re} édition). Presses Universitaires de France.
- Saïd, E. W. (1978). *Orientalism*. (1^{re} édition). Pantheon Books.
- Scott, J. W. (2009). Sexularism [Distinguished Lecture]. Dans Ursula Hirschmann Annual Lecture on Gender and Europe (volume 2009/1, p. 1-14). Robert Schuman Centre for Advanced Studies, European University Institute. <https://hdl.handle.net/1814/11553>
- Sharma, N. (2014). *From Fixity to Fluidity: Menstrual Ritual Change among Hindu Women of Nepalese Origin*. [Thèse de doctorat, University of Colorado]. WorldCat. <https://scholar.colorado.edu/cgi/viewcontent>
- Sowjanya, T. (2019). Critique on contemporary debates on menstrual taboo in India: Through caste lens. *Pramana Research Journal*, 9(8), 253-258.
- Spivak, G. (1993). Can the subaltern speak? Dans P. Williams et L. Chrisman (dir.), *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader* (p. 271-313). Harvester Wheatsheaf.
- Sridhar, N. (2019). *The Sabarimala Confusion: Menstruation Across Cultures, a Historical Perspective*. Vitasta Publishing Pvt. Ltd.
- Stringer, R. (2014). *Knowing Victims: Feminism, Agency and Victim Politics in Neoliberal Times*. Routledge.
- Sukumar, D. (2020). Personal narrative: Caste is my period. Dans C. Bobel, Winkler, I. T., Fahs, B., Hasson, K. A., Kissling, E. A., et Roberts, T.-A.(dir.), *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies* (p. 137-142). Palgrave Macmillan.

- Subedi, M. et Parker, S. (2021). Menstrual exclusions in Nepal: Some evidence of transition. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 15, 1-9. <https://doi.org/10.3126/dsaj.v15i01.41921>
- Suśrata, Ḟalhāṇa et Sharma, P. V. (2022). *Suśrata Saṁhitā: With English Translation of Text and Dalhana's Commentary With Critical Notes* (2^e édition). V. C. Patil et N. M. Rajeshwari (dir.). Chaukhambha Publications.
- Thakuri, D. S., Thapa, R. K., Singh, S., Khanal, G. N. et Khatri, R. B. (2021). A harmful religio-cultural practice (Chhaupadi) during menstruation among adolescent girls in Nepal: Prevalence and policies for eradication. *PLOS ONE*, 16(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256968>
- United Nations Population Funds. (2023). *About Us*. <https://www.unfpa.org/about-us>
- United Nations Population Funds. (2022). *Menstruation and Human Rights—Frequently asked questions*. <https://www.unfpa.org/menstruationfaq#Taboos%20and%20Myths%20about%20menstuations>
- United Nations. (2019). *International Women's Day—8 March 2019 Women's Menstrual Health Should No Longer Be a Taboo*. <https://www.ohchr.org/en/news/2019/03/international-womens-day-8-march-2019?LangID=E&NewsID=24256>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- West, C. et Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Wilson, K. (2011). “Race”, gender and neoliberalism: Changing visual representations in development. *Third World Quarterly*, 32(2), 315-331. Taylor & Francis Journals. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.560471>
- Winkler, I. T. et Bobel, C. (2021). “Bizarre” and “backward”: Saviorism and modernity in representations of menstrual beliefs and practices in the popular media. *Feminist Formations*, 33(2), 313-339. <https://dx.doi.org/10.1353/ff.2021.0016>
- Winkler, I. T. (2019). Human rights shine a light on unmet menstrual health needs and menstruation at the margins. *Obstetrics & Gynecology*, 133(2), 235-237. https://journals.lww.com/greenjournal/fulltext/2019/02000/human_rights_shine_a_light_on_unmet_menstrual.1.aspx
- Winkler, I. T. et Roaf, V. (2014). Taking the bloody linen out of the closet: Menstrual hygiene as a priority for achieving gender equality. *Cardozo Journal of Law and Gender*, 21(1), 1-37. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/cardw21&i=1>
- Zavos, J. (2001). Defending Hindu tradition: Sanatana dharma as a symbol of orthodoxy in colonial India. *Religion*, 31(2), 109-123. <https://doi.org/10.1006/reli.2001.0322>
- Zion-Waldoks, T. (2015). Politics of devoted resistance: Agency, feminism, and religion among orthodox Agunah activists in Israel. *Gender & Society*, 29(1), 73-97. <https://doi.org/10.1177/0891243214549353>

Comment les enseignantes de maternelle 4 ans soutiennent-elles les fonctions exécutives des enfants dans le jeu libre ?

Ariane Fiset et Stéphanie Duval

Mots-clés : Éducation préscolaire ; maternelle 4 ans ; pratiques enseignantes ; fonctions exécutives ; jeu libre.

Keywords : Preschool education ; 4-year-old kindergarten ; teaching practices ; executive functions ; free play.

Résumé

Cet article explore les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir le déploiement des fonctions exécutives [FE] des enfants de maternelle 4 ans dans le cadre du jeu libre. Trois types de pratiques enseignantes associées à l'environnement interactif sont considérées : celles liées au soutien émotionnel, à la gestion des comportements et au soutien à l'apprentissage. Les résultats tirés d'observations réalisées auprès de huit enseignantes montrent qu'elles dévoilent plusieurs pratiques dans le cadre du jeu libre, en encourageant par exemple les comportements prosociaux et l'autonomie des enfants, ou en soutenant leur développement langagier et cognitif. Par ailleurs, les données dévoilent que les enseignantes ont déployé plus d'interventions liées au soutien à l'apprentissage, notamment dans le cadre du jeu symbolique. En s'appuyant sur les données issues de l'identification et de la description des pratiques enseignantes observées, cet article met en lumière la nécessité de les examiner plus attentivement dans le cadre du jeu symbolique, en relevant par exemple les rôles adoptés par les enseignantes et leur effet potentiel sur les FE des enfants. Ainsi, des pistes pour des recherches futures sont proposées, en plus de souligner l'intérêt d'intégrer des mesures directes des FE afin d'y examiner concrètement l'effet des pratiques enseignantes.

Abstract

This article explores teaching practices that may support the deployment of executive functions (EF) in 4-year-old kindergarten children within the context of free play. Three types of teacher practices related to the interactive environment are considered: those associated with emotional support, behaviour management, and instructional support. Observations conducted with eight teachers reveal that they implement several practices during free play, such as encouraging prosocial behaviours and children's autonomy or supporting their language and cognitive development. Furthermore, the data indicate that teachers employed more instructional support interventions, particularly within symbolic play contexts. Based on the identification and description of the observed teaching practices, this article highlights the need to examine these practices more closely in the context of symbolic play, including the roles adopted by teachers and their potential impact on children's EF. Finally, this study proposes avenues for future research while emphasizing the importance of integrating direct EF measures to concretely examine the effects of teaching practices.

Pour citer cet article

Fiset, A. et Duval, S. (2025). Comment les enseignantes de maternelle 4 ans soutiennent-elles les fonctions exécutives des enfants dans le jeu libre ? *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 62-89. <https://doi.org/10.62920/rxapvr46>

© Ariane Fiset et Stéphanie Duval, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Introduction et contexte

Introduite au Québec en 2013, la maternelle 4 ans à temps plein était initialement destinée aux enfants provenant de milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023a)¹. Après s'être engagé à élargir ce service éducatif à tous les enfants de la province en 2018 (FAE, s. d. ; MEQ, 2021), et suite à l'adoption du projet de loi no 5 modifiant la Loi sur l'instruction publique à l'Assemblée nationale en 2019, le gouvernement du Québec lançait le déploiement universel de la maternelle 4 ans à temps plein en 2020, la rendant accessible à tous les enfants nonobstant leur milieu socioéconomique d'appartenance (MEQ, 2023a). Depuis, le nombre de classes de maternelle 4 ans a plus que quadruplé, passant de 394 à 1 660² (MEQ, 2024), conduisant un nombre important d'enseignantes³ à y migrer ou à y débuter leur carrière (Labbé, 2019). Malgré cette implantation massive, peu d'études ont porté sur le contexte spécifique de la maternelle 4 ans à temps plein au Québec (Beaudry et al., 2022 ; Drainville et Charron, 2021 ; Labbé, 2019), témoignant de l'importance de s'y intéresser.

L'avènement de cette nouvelle offre éducative a conduit le MEQ à mettre à jour son programme destiné aux enfants de 4 à 6 ans, menant à l'apparition d'un cycle d'éducation préscolaire s'étalant sur deux ans (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans). Bien que la fréquentation d'une classe de maternelle demeure non obligatoire, le nouveau programme éducatif a été rendu prescriptif pour l'année scolaire 2021-2022, puis mis à jour en 2023. Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023b) présente les mêmes fondements théoriques que l'ancienne version (MEQ, 2006), en préconisant une approche développementale axée sur le jeu. L'un de ses mandats est d'ailleurs de favoriser le développement global de tous les enfants (MEQ, 2023b). Or, de nouveaux éléments sont présentés, dont le concept de fonctions exécutives [FE], définies comme des habiletés cognitives essentielles pour la réussite éducative de l'enfant (MEQ, 2023b), qui y sont intégrées dans les éléments constitutifs. Le MEQ (2023b) suggère qu'elles jouent un rôle fondamental à l'éducation préscolaire, en proposant des liens concrets entre celles-ci et chaque domaine du développement global de l'enfant (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif).

Quatre composantes des FE sont présentées dans le programme cycle, soit celles étant le plus couramment étudiées dans les recherches en petite enfance (Duval et al., 2023) : l'inhibition, la mémoire de travail [MdT], la flexibilité cognitive et la planification. Permettant à l'enfant de s'adapter aux exigences changeantes de l'environnement éducatif, de relever des défis, de rester concentré, de résoudre des problèmes et d'atteindre des objectifs (Allan et al., 2014 ; Diamond, 2013), ces composantes constituent l'une des assises de sa réussite éducative (Diamond, 2016 ; Ribner et al., 2017 ; Rosas et al., 2019). Elles jouent plus précisément un rôle clé dans la gestion et la régulation des habiletés motrices, socioaffectives, langagières et cognitives, notamment dans le cadre de situations nouvelles ou complexes (Duval et al., 2017). À ce sujet, le MEQ (2023b) soutient que les FE sont susceptibles d'être déployées au quotidien par les enfants, surtout lorsqu'elles sont soutenues par l'enseignante, par exemple lors des moments de jeu. À cet égard, le Programme-cycle de

¹ Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture.

² Près de 20 000 enfants de 4 ans la fréquaient en 2023-2024 (MEQ, 2024).

³ Le terme « enseignante » est privilégié en vue d'alléger le texte. Ce choix s'inscrit également en cohérence avec la représentation des femmes dans les milieux d'enseignement québécois : au Québec, la majorité des personnes qui enseignent à l'éducation préscolaire et au primaire sont des femmes (Gouvernement du Québec, 2023).

l'éducation préscolaire (MEQ, 2023b) prescrit deux périodes quotidiennes de 45 à 60 minutes de jeu libre lors duquel l'enfant est « soutenu par des interventions » (MEQ, 2023b, p. 9) de l'enseignante.

1 Problème de recherche

À la lumière de ce qui précède, malgré l'importance accordée aux FE dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire, de même que leur caractère fondamental pour la réussite éducative de l'enfant (Diamond, 2016), le MEQ n'aurait pas élaboré, de manière complémentaire au programme, de document ou d'outil permettant aux enseignantes de s'approprier le concept de FE. Il n'existerait ainsi aucune ressource ministérielle destinée aux enseignantes à l'éducation préscolaire leur permettant de réfléchir aux manières de soutenir les FE des enfants à travers leurs pratiques quotidiennes, et plus particulièrement dans le cadre du jeu. Pourtant, de nombreuses études ont montré la présence d'une relation entre différents éléments de l'environnement éducatif, incluant les pratiques enseignantes (voir Muir et al., 2023 pour une revue des écrits systématique), et les FE des enfants. De même, de plus en plus de personnes chercheuses s'intéressent au lien entre *jeu* et *FE* et aux moyens de les soutenir dans ce contexte optimal (Adam et al., 2022 ; Gibb et al., 2021 ; Rosas et al., 2019 ; Thibodeau et al., 2016 ; Thibodeau-Nielsen et al., 2020). Ainsi, bien qu'il soit possible d'identifier des pratiques enseignantes à privilégier pour soutenir les FE des enfants dans les écrits scientifiques (p. ex., Diamond et Lee, 2011 ; Early et al., 2018 ; Neitzel, 2018), qu'en est-il dans les classes de maternelle 4 ans au Québec ? Que savons-nous des pratiques mises en œuvre par les enseignantes qui permettent de favoriser le déploiement des FE en contexte de jeu libre ? Ces pratiques correspondent-elles aux recommandations issues des écrits scientifiques ? Comment se concrétisent-elles dans le quotidien de la classe ?

Alors que le déploiement des classes de maternelle 4 ans suit bon train, et maintenant que le Programme-cycle de l'éducation préscolaire est mis en application de manière uniforme dans tous les milieux, il importe de se pencher sur ce qui se fait dans les classes de maternelle à cet égard.

1.1 Questions de recherche

Cet article vise à répondre aux questions suivantes : quelles pratiques susceptibles⁴ de soutenir les FE des enfants sont mises en œuvre par les enseignantes de maternelle 4 ans dans le cadre du jeu libre ? De quelle manière ces pratiques sont-elles mises en œuvre ?

2 Cadre conceptuel

2.1 Les fonctions exécutives

Les FE désignent un ensemble de processus cognitifs étroitement associés à la maturation du cortex préfrontal (Hodel, 2018 ; Marek et Dosenbach, 2018). Elles permettent à l'enfant d'exercer un contrôle sur ses pensées et ses actions au service d'un objectif précis (Doebel, 2020). Les FE seraient mobilisées dans des contextes non routiniers, inédits ou conflictuels (Diamond, 2016) et seraient impliquées dans plusieurs activités cognitives complexes, telles que la résolution de problèmes (Chevalier et Chevalier, 2009) et la

⁴ L'expression « susceptible » est utilisée puisque, dans le cadre de cette recherche, les FE des enfants n'ont pas été mesurées.

régulation émotionnelle (Carlson et Wang, 2007 ; Marcovitch et al., 2008). Elles se déclinent généralement en trois composantes principales : l'inhibition, la MdT et la flexibilité cognitive (Garon et al., 2008 ; Miyake et al., 2000 ; Wiebe et al., 2011). On trouve également des composantes d'ordre supérieur, comme la planification (Collins et Koechlin, 2012 ; Diamond, 2013). Ces quatre composantes sont interrelées, c'est-à-dire que le développement de l'une influence et soutient celui des autres (Diamond, 2016 ; Jacob et Parkinson, 2015), formant un système intégré qui permet à l'enfant de s'adapter aux exigences de son environnement (Duval et al., 2018). Les définitions se rapportant à chacune des composantes sont présentées dans le [Tableau 3](#).

Tableau 3. Principales composantes des fonctions exécutives et leur définition

Composante	Définition
Inhibition	L'inhibition permet à l'enfant de contrôler ses actions, paroles, pensées et émotions en fonction des attentes liées à une situation donnée (Bjorklund et Causey, 2018). Cette capacité l'incite à marquer un temps d'arrêt pour réfléchir avant d'agir (Diamond, 2013). Elle lui offre également la possibilité de résister aux tentations, de rester concentré malgré les distractions et de surmonter ses automatismes (Diamond, 2013 ; Friedman et Miyake, 2017).
MdT	La MdT renvoie à la capacité de l'enfant à conserver, mettre à jour et récupérer une ou des informations (visuelles ou verbales) en mémoire afin de les utiliser de manière appropriée pour réaliser une tâche ou une activité (Baddeley, 2000 ; Kazemi et Mohammadi, 2019).
Flexibilité cognitive	La flexibilité cognitive réfère à l'habileté de l'enfant à détourner son attention d'une situation pour la diriger vers une autre, en fonction des exigences précises de cette dernière (Fleer et al., 2017 ; Willoughby et al., 2016). Elle lui permet également de changer de perspective ainsi que de s'adapter aux changements et aux nouvelles demandes de son environnement (Chevalier, 2010 ; Diamond, 2013).
Planification	La planification peut être définie comme la capacité à anticiper et à évaluer ses comportements tout en élaborant et coordonnant une série d'actions et de stratégies visant l'atteinte d'un objectif précis (Bjorklund et Causey, 2018 ; Kaller et al., 2004).

La période de 3 à 6 ans est particulièrement propice au développement des FE (Castellanos-Ryan et al., 2023 ; Reilly et al., 2022), en raison de la maturation cérébrale accélérée lors de cette période charnière. L'éducation préscolaire offre donc un contexte favorable à leur déploiement, soulignant l'importance de réfléchir aux façons de les soutenir en milieu éducatif.

2.2 Les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire

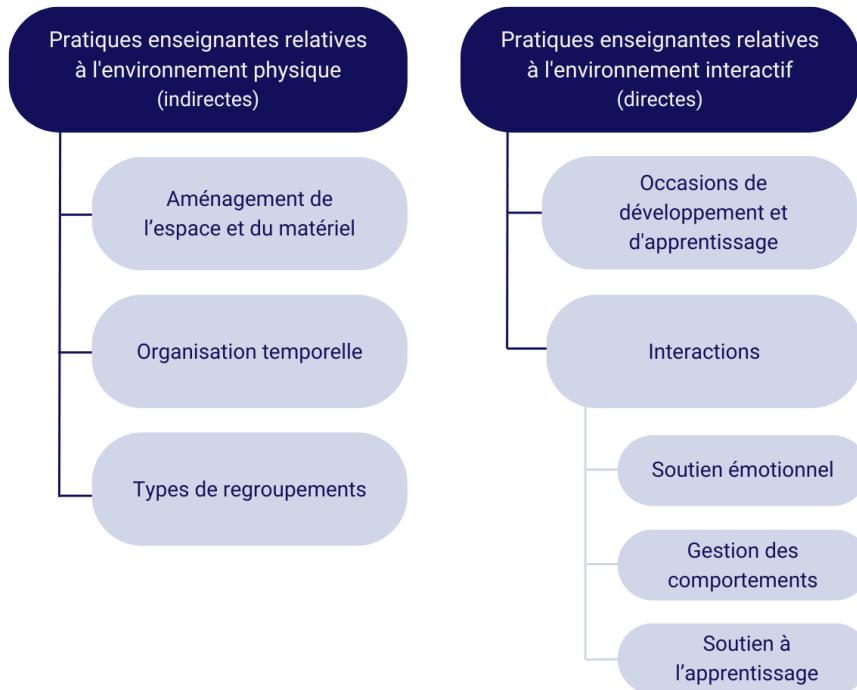
De manière générale, les personnes chercheuses s'entendent pour dire que l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire est composé de l'environnement physique et de l'environnement interactif (Chan-Anteza, 2020 ; Guo et al., 2012 ; Robson et Mastrangelo, 2017 ; Strong-Wilson et Ellis, 2007). L'environnement physique comprend notamment l'aménagement de l'espace et du matériel mis à la disposition des enfants ainsi que l'organisation du temps et des regroupements (Chan-Anteza, 2020 ; Guo et al., 2012 ; Nores et al., 2022). L'environnement interactif, quant à lui, englobe les situations de développement et d'apprentissage offertes aux enfants, les pratiques pédagogiques et les interactions enseignante-enfants (Chan-Anteza, 2020 ; Guo et al., 2012). Ainsi, les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire peuvent se décliner en deux grandes catégories : les interventions indirectes, qui agissent sur l'environnement physique, et les interventions directes, qui se manifestent à travers l'environnement interactif (Morin, 2007).

En raison de son importance pour le développement et les apprentissages de l'enfant (Vygotski, 1978), voire pour sa réussite éducative (Sabol et al., 2013), des personnes chercheuses comme Pianta et al. (2008) se sont

intéressées à l'environnement interactif, plus précisément à la qualité des interactions en classe. Pianta et al. (2008) classent les interactions en trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe (comprenant la sous-dimension de la gestion des comportements⁵) et le soutien à l'apprentissage. Les pratiques de soutien émotionnel réfèrent aux interactions positives et chaleureuses que l'enseignante établit avec les enfants, à sa réceptivité et à sa sensibilité ainsi qu'à sa considération des enfants, qui se manifeste entre autres à travers sa flexibilité, ses encouragements et son soutien à l'autonomie (Bouchard et al., 2017). Les pratiques de gestion des comportements (domaine « organisation de la classe ») englobent notamment la communication des attentes et des consignes, la redirection des comportements et le soutien à la résolution de conflits entre pairs (Duval et al., 2021). La proactivité joue un rôle clé dans les pratiques de gestion des comportements de l'enseignante : elle anticipe les problèmes comportementaux et prévient les conflits en redirigeant, de façon directe ou subtile, les comportements indésirables des enfants (Curby et al., 2009). Elle porte également une attention particulière aux comportements positifs, les mettant en valeur lorsqu'ils se manifestent, et adopte diverses stratégies pour intervenir efficacement lorsque nécessaire (Duval et al., 2021). Enfin, le soutien à l'apprentissage désigne notamment les actions entreprises par l'enseignante pour encourager le développement cognitif et langagier des enfants et stimuler leur capacité à raisonner, tout en les incitant à réfléchir et à découvrir des stratégies par eux-mêmes en leur offrant notamment des rétroactions de qualité (Bouchard et al., 2017).

Dans l'optique d'intégrer les composantes et les définitions des différentes personnes autrices susmentionnées, la Figure 1 propose une classification des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire.

Figure 1. Classification des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire



⁵ Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus spécifiquement à cette dimension de l'organisation de la classe dans la catégorie « interventions directes ». Notons que le cadre de référence *Teaching Through Interactions* (Hamre et al., 2007) permet de définir les pratiques liées à l'environnement interactif à partir de trois domaines, mais l'outil qui en découle (le *Classroom Assessment scoring system* [CLASS], Pianta et al., 2008) n'a pas été utilisé dans cette étude.

Puisque les enfants sont plus susceptibles de déployer leurs habiletés de FE lorsqu'elles sont soutenues par l'enseignante (MEQ, 2023b), l'environnement interactif, et plus précisément les interactions entre cette dernière et les enfants, offrent un cadre pertinent pour explorer le potentiel des pratiques associées au soutien émotionnel, à la gestion des comportements et au soutien à l'apprentissage. La section suivante aborde les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir le déploiement des FE des enfants à la lumière de ce cadre.

2.3 Les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir le déploiement des fonctions exécutives des enfants

Plusieurs personnes chercheuses se sont intéressées aux différents contextes et approches susceptibles de soutenir le déploiement des FE des enfants (voir Diamond et Lee, 2011 ; Takacs et Kassai, 2019 et Muir et al., 2023 pour des revues systématiques et des méta-analyses). Des liens ont été établis entre les pratiques reliées à l'environnement interactif (soutien émotionnel, gestion des comportements et soutien à l'apprentissage) et les FE des enfants (Duval et al., 2016 ; Early et al., 2018 ; Graziano et al., 2016 ; Hatfield et al., 2013 ; Raver et al., 2014)⁶. Bien que les études recensées présentent des résultats variés, avec des effets parfois faibles ou modérés, il appert qu'un large éventail de pratiques enseignantes s'avère prometteur pour favoriser le déploiement des FE des enfants en contexte d'éducation préscolaire (Muir et al., 2024). Afin de mieux cerner l'effet des pratiques enseignantes sur les FE des enfants, le [Tableau 4](#) classe les données des études recensées en fonction des différents types d'interactions entre l'enseignante et l'enfant à l'éducation préscolaire.

Tableau 4. Classification des pratiques susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants selon les différents types d'interactions entre l'enseignante et l'enfant à l'éducation préscolaire

Formes d'interactions à l'éducation préscolaire	Pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants	FE sollicitées
Soutien émotionnel	Encourage l'autonomie des enfants (Graziano et al., 2016 ; Lloyd, 2011 ; Lonigan et al., 2017)	FE en général
	Permet aux enfants de faire des choix (Neitzel, 2018)	FE en général
	Encourage les relations positives entre pairs (Neitzel, 2018)	FE en général
	Aide les enfants à prendre et à attendre leur tour (Neitzel, 2018)	FE en général
	Fournit des stratégies aux enfants pour tolérer l'attente (Neitzel, 2018)	FE en général
	Cultive la fierté et la confiance en soi des enfants (Diamond et Lee, 2011)	FE en général
	Aide les enfants à reconnaître et gérer leurs émotions (Riggs et al., 2006)	Inhibition, flexibilité cognitive
	Encourage les enfants à utiliser des mots pour exprimer leurs émotions (Neitzel, 2018)	FE en général
	S'intéresse à l'avis et à la perspective des enfants (Neitzel, 2018)	FE en général

⁶ Voir Fiset (2024) pour une revue exhaustive des pratiques présentant un potentiel pour soutenir le déploiement des FE des enfants en contexte d'éducation préscolaire.

Formes d'interactions à l'éducation préscolaire	Pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants	FE sollicitées
Gestion des comportements	Énonce des attentes comportementales claires et explicites (Neitzel, 2018)	FE en général
	Indique et souligne les comportements positifs et appropriés (Barnett et al., 2008 ; Raver et al., 2008 ; Raver et al., 2011 ; Webster-Stratton et Reid, 2004)	FE en général
	Redirige les comportements négatifs (Raver et al., 2008 ; Raver et al., 2011 ; Webster-Stratton et Reid, 2004)	Inhibition
	Use de stratégies pour la gestion des comportements (Neitzel, 2018)	Inhibition
Soutien à l'apprentissage	Dirige l'attention des enfants (Neitzel, 2018)	Inhibition
	Réfère aux connaissances antérieures des enfants ou les aide à intégrer de nouvelles connaissances à ce qu'ils savent déjà (Gunzenhauser et Nückles, 2021)	MdT
	Aide les enfants à planifier une action, leur jeu ou une activité (Neitzel, 2018)	MdT, planification
	Aide les enfants à résoudre des problèmes, réfléchir et raisonner (Neitzel, 2018)	FE en général
	Présente les règles d'un jeu et explicite les attentes à l'égard des comportements à adopter (Neitzel, 2018)	FE en général
	Permet aux enfants de s'exercer à suivre les règles d'une activité en effectuant un jeu de rôles au préalable (Neitzel, 2018)	FE en général
	Fournit du support et des encouragements (p. ex., tape dans les mains, pouce en l'air, commentaire à l'oral) lors d'une activité (Neitzel, 2018)	FE en général
	Fournit des rétroactions positives à l'oral (Neitzel, 2018)	FE en général
	Fait du modelage (Neitzel, 2018)	MdT, planification
	Fait de l'étayage (Neitzel, 2018)	FE en général
	Aide les enfants à développer des habiletés langagières plus complexes (Gooch et al., 2016 ; Neitzel, 2018 ; Shokrkon et Nicoladis, 2022 ; Slot et al., 2018)	FE en général
	S'insère dans le jeu des enfants à titre de médiateur (Diamond et al., 2007 ; Duval et al., 2023 ; Muir et al., 2023)	FE en général
	Décortique les tâches en plus petites étapes (Barnett et al., 2008)	MdT, planification
	Encourage le tutorat par les pairs (Cohen et al., 1982 ; Greenwood et al., 1989 ; Mastropieri et al., 2001)	FE en général
	Encourage l'utilisation du dialogue intérieur (Diamond et Lee, 2011 ; Neitzel, 2018)	FE en général

Si les pratiques enseignantes peuvent favoriser les habiletés des enfants en matière de FE, il demeure que certaines situations semblent plus propices pour les mettre en œuvre. À cet effet, de plus en plus de personnes chercheuses reconnaissent le potentiel du jeu pour favoriser le déploiement des FE à l'éducation préscolaire (p. ex., Adam et al., 2022 ; Gibb et al., 2021).

2.4 Le jeu, contexte privilégié à l'éducation préscolaire

Le jeu représente un contexte privilégié à l'éducation préscolaire, puisqu'il s'agit de la manière dont l'enfant de 4 à 6 ans apprend et se développe (Pellegrini, 2009). Le jeu libre peut être défini comme une situation de développement et d'apprentissage initiée et déterminée par les enfants, spontanée et libre de règles externes (Booren et al., 2012). Selon le MEQ (2023b), ce type de jeu soutient l'engagement et la persévérance de l'enfant, favorisant son développement global, lui-même soutenu par ses FE.

Dans une recension des écrits concernant les bienfaits associés au jeu (Pyle et al., 2017), les personnes autrices ont fait le lien entre ceux-ci (p. ex., effets sur les habiletés cognitives) et le rôle de l'enseignante dans le jeu. Les données montrent que, pendant le jeu libre, certains bénéfices sont observés chez l'enfant, notamment en matière d'habiletés socioémotionnelles, lorsque l'enseignante adopte un rôle plutôt passif dans le jeu des enfants (p. ex., peu ou pas de soutien offert). Or, dans d'autres cas, l'implication active de l'enseignante dans le jeu s'avère nécessaire pour favoriser certains apprentissages (p. ex., mathématiques, sciences, langage oral ; Pyle et al., 2017). Pour leur part, Bodrova et Leong (2011) suggèrent à l'enseignante d'intervenir « dans le jeu » des enfants, en suivant leurs initiatives, ce qui lui permet de les aider à le bonifier en créant des conditions optimales pour sa complexification. D'un autre côté, des travaux suggèrent que les enfants peuvent mobiliser leurs FE pendant les situations de jeu, notamment celles axées sur le jeu symbolique (p. ex., Duval et al., sous presse), d'autant plus lorsque ce dernier est qualifié de « complexe » ou de « mature » (Leontiev, 1981/2009). Toutefois, peu de recherches ont porté sur le potentiel des pratiques enseignantes mises en œuvre dans le cadre du jeu libre pour favoriser le déploiement des FE des enfants.

2.5 Objectifs de recherche

L'objectif général de cet article est de documenter les pratiques enseignantes qui sont susceptibles de soutenir les FE des enfants de maternelle 4 ans dans le cadre du jeu libre. Il se décline en deux sous-objectifs : 1) identifier les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les FE des enfants de maternelle 4 ans dans le cadre du jeu libre, et 2) décrire la manière dont ces pratiques sont mises en œuvre par les enseignantes.

3 Méthodologie

Un devis descriptif a été retenu afin de brosser un portrait d'un phénomène encore peu documenté (Creswell et Creswell, 2018), soit les pratiques enseignantes reliées à l'environnement interactif susceptibles de soutenir les FE des enfants de maternelle 4 ans en contexte de jeu libre. Les données ont été recueillies à l'aide d'un seul outil d'observation, permettant d'obtenir à la fois des données de nature quantitative (fréquence d'occurrence des pratiques) et qualitative (description contextualisée de leur mise en œuvre). Ces deux types de données, bien que recueillies simultanément, ont été analysées séparément, puis mobilisées de manière complémentaire afin d'approfondir la compréhension de l'objet de recherche et de nuancer l'interprétation des résultats (Bryman, 2006 ; Johnson et al., 2007).

3.1 Les participantes

L'échantillon se compose de huit enseignantes de maternelle 4 ans provenant des Centres de services scolaires des Navigateurs et de la Côte-du-Sud⁷. Bien que leur niveau de formation varie, elles possèdent toutes au minimum un baccalauréat en sciences de l'éducation, dont 62,5 % (n = 5) en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Lors de la collecte de données, elles occupaient toutes un poste régulier et étaient titulaires de leur classe. Toutes avaient une charge de travail de 100 %, à l'exception d'une enseignante (90 %). En moyenne, elles avaient cumulé 17 années d'expérience en enseignement, dont une moyenne de 1,48 année à la maternelle 4 ans (de 0,17 à 3 ans) et 4,13 ans à la maternelle 5 ans (de 0 à 16 ans). Le nombre d'enfants dans les classes variait de 8 à 13 ($M = 11,88$).

3.2 L'outil de collecte de données

Pour documenter les pratiques des enseignantes, l'observation à l'aide d'une grille a été privilégiée, permettant de rendre compte des pratiques réelles en fournissant une description riche et contextualisée de la réalité de la classe et en révélant des aspects qui ne pourraient l'être par d'autres méthodes (Altet et al., 2012 ; Bru, 2014 ; Charron, 2004). L'observation a plus particulièrement été retenue, puisqu'elle permet de porter une attention particulière aux interactions entre l'enseignante et les enfants en rendant visible la manière dont les pratiques prennent forme selon le moment et le contexte (Altet, 2003).

En raison de l'absence d'un outil spécifiquement conçu pour observer les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les FE des enfants d'âge préscolaire, et comme suggéré par Martineau (2005), une grille d'observation a été élaborée à partir d'une revue exhaustive des écrits (p. ex., Diamond et Lee, 2011 ; Muir et al., 2023 ; Neitzel, 2018). La sélection et l'opérationnalisation des items ont été guidées par des balises méthodologiques, notamment celles proposées par Beaugrand (2012), qui recommande de définir des unités d'observation discrètes, exclusives et homogènes, et par Van der Maren (2004), qui insiste sur la nécessité de formuler les items de manière précise et opératoire.

Différentes étapes ont permis de bonifier et de renforcer la qualité de l'outil de collecte de données sur le plan de sa clarté et de sa pertinence perçue. D'abord, une préexpérimentation (Van der Maren, 2004) a été menée par l'étudiante-rechercheuse à partir d'une captation vidéo réalisée dans une classe de maternelle 5 ans, permettant d'ajuster à la fois le contenu (ajout et retrait d'items, précisions terminologiques) et le format de la grille (colonnes, minutage, fonctionnalité dans Excel). Par la suite, une forme de validation apparente, permettant à une population cible de partager ses perceptions quant à la clarté et la pertinence des items (Allen et al., 2023), a été réalisée auprès de sept personnes aux expertises scientifiques et pratiques variées (professeures-chercheuses, enseignantes à l'éducation préscolaire et conseillère pédagogique). Ces dernières ont été invitées à se prononcer sur la formulation, la clarté et la pertinence des items en commentant la grille d'observation en format Word. Ces rétroactions qualitatives ont mené à des ajustements supplémentaires, assurant une meilleure adéquation de l'outil au contexte spécifique de l'étude.

⁷ Le présent article repose sur l'analyse secondaire de données collectées à l'automne 2022 dans le cadre d'une étude plus vaste (Boudreau et al., 2019-2023) portant sur l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire. Le projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-110-832 [R2]). Toutes les participantes ont signé un formulaire de consentement autorisant que les données collectées fassent l'objet d'analyses subséquentes.

La version finale de la grille (Fiset, 2024) comprend 57 items opérationnalisés, organisés selon la classification des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire (voir Figure 1). Elle permet à la fois d'identifier et de classer les pratiques observées, et d'en décrire finement la mise en œuvre.

3.3 La collecte de données

En premier lieu, des auxiliaires de recherche ont filmé une matinée complète dans les classes participantes, de l'arrivée des enfants jusqu'au dîner (durée moyenne = 121,5 minutes de captation). Les situations de développement et d'apprentissage observées au cours de la matinée sont les suivantes : rassemblement, jeu libre, ateliers, lecture interactive, causerie, collation, activités dirigées, comptines et chansons, transitions et activités déversoir. Dans le cadre de cet article, seule la (ou les) période de jeu libre a été considérée pour l'analyse.

Les séquences vidéo ont ensuite été visionnées par l'étudiante-rechercheuse afin de documenter les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les FE des enfants à l'aide de la grille d'observation. L'observation combinait une approche structurée, basée sur une démarche systématique visant à recueillir des données de fréquence (Marcel, 2002 ; Martineau, 2005), et une approche non structurée, dans laquelle la personne observatrice notait librement les éléments jugés pertinents afin de décrire de manière exhaustive la mise en œuvre des pratiques observées (Savoie-Zajc, 2011 ; Gauthier, 2003). L'observation a posteriori a enrichi l'analyse en permettant de revoir les séquences vidéo à plusieurs reprises, affinant ainsi les descriptions (Dupin de Saint-André et al., 2010). Pour chaque séquence, l'observation s'est réalisée de manière continue. Dès qu'une pratique enseignante correspondait à un item de la grille d'observation, celle-ci était consignée. En parallèle, les éléments contextuels étaient notés et une description détaillée de la mise en œuvre des pratiques était rédigée. Afin d'assurer la fidélité de l'outil et de vérifier la précision des données issues de l'observation systématique, un accord interjugés (Van der Maren, 2004) a été réalisé entre deux personnes observatrices sur 20 % de l'échantillon (taux d'accord de 85,9 %), ce qui témoigne d'une bonne constance entre les personnes observatrices (Fortin et Gagnon, 2022).

3.4 L'analyse des données

Deux types de données ont été collectées pour répondre aux objectifs susmentionnés. Pour identifier les pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants mises en œuvre par les enseignantes dans le cadre du jeu libre, des données quantitatives ont été recueillies à l'aide de la partie structurée de la grille d'observation. Ces données ont été traitées à l'aide d'analyses statistiques descriptives (distributions de fréquences, mesures de tendance centrale et de dispersion) dans le logiciel SPSS (version 28.0). Pour décrire la mise en œuvre des pratiques identifiées, des données qualitatives ont également été collectées à l'aide de la grille d'observation et analysées par méthode thématique (Dionne, 2018 ; Paillé et Mucchielli, 2021) dans le logiciel NVivo (version 1.7.1). Les données issues de l'observation ont d'abord été codées de manière déductive, selon des catégories préétablies. Les données descriptives provenant des notes d'observation ont ensuite été codées de manière inductive, en fonction de catégories émergentes. Ces données ont été regroupées par thèmes pour permettre une analyse comparative et une présentation organisée, en maximisant les ressemblances et les différences entre les données (Glaser et Strauss, 1967).

Les résultats issus des données quantitatives et qualitatives ont ensuite été interprétés de manière complémentaire : les fréquences ont permis de repérer les pratiques les plus couramment observées, tandis que les données qualitatives ont apporté un éclairage sur la manière dont ces pratiques se sont actualisées dans des contextes spécifiques, en interaction avec les enfants. Cette interprétation croisée repose sur la conception des FE comme un ensemble de processus intégrés, sensibles aux exigences de l'environnement (Diamond, 2016 ; Duval et al., 2018), et susceptibles d'être sollicités différemment selon les pratiques mises en œuvre par l'enseignante (Neitzel, 2018 ; Muir et al., 2023). En croisant les fréquences et les descriptions qualitatives, il est ainsi possible d'examiner comment certaines composantes des FE sont susceptibles d'être soutenues à travers des formes spécifiques d'interactions pédagogiques, en cohérence avec les dimensions de l'environnement interactif mobilisées dans cette étude (Chan-Anteza, 2020 ; Guo et al., 2012 ; Pianta et al., 2008). Cette démarche d'interprétation conjointe offre un regard précis et cohérent avec les objectifs de la recherche, soit d'identifier les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les FE des enfants de maternelle 4 ans dans le cadre du jeu libre et de décrire leur mise en œuvre.

4 Résultats

Pour l'ensemble des enseignantes, une moyenne de 43 pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants a été identifiée dans le cadre du jeu libre ($\bar{E.T.} = 23,75$), variant entre 20 et 79 pratiques/enseignante (voir [Tableau 5](#)). Les interventions correspondant à la sous-catégorie *soutien émotionnel* représentent 13,08 % des pratiques observées ($M = 5,63$; $\bar{E.T.} = 2$), tandis que celles reliées à la *gestion des comportements* ont été observées selon une proportion de 15,41 % ($M = 6,63$; $\bar{E.T.} = 4,07$). Enfin, comme le montre le [Tableau 5](#), les pratiques correspondant à la sous-catégorie *soutien à l'apprentissage* ont été identifiées en plus grand nombre (71,51 %), représentant plus du deux tiers de l'ensemble des pratiques observées.

Tableau 5. Fréquence de la mise en œuvre des pratiques susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants dans le cadre du jeu libre selon les types d'interactions à l'éducation préscolaire (n=8)

Types d'interactions	Enseignante								M ($\bar{E.T.}$)	% (n)
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Soutien émotionnel	4	6	7	8	3	7	3	7	5,63 (2)	13,08 %
Gestion des comportements	4	11	8	4	5	5	14	2	6,63 (4,07)	15,41 %
Soutien à l'apprentissage	28	62	61	41	19	8	16	11	30,75 (21,61)	71,51 %
Total	36	79	76	53	27	20	33	20	43 (23,75)	100 %

Les sections suivantes visent à préciser les pratiques observées pour chaque sous-catégorie, en présentant la fréquence de leur mise en œuvre, en plus de décrire celles ayant le plus fréquemment été déployées.

4.1 Fréquence et description des pratiques relatives au soutien émotionnel

En moyenne, les enseignantes participantes ont déployé 5,63 pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants en misant sur le soutien émotionnel dans le cadre du jeu libre. Le [Tableau 6](#) présente les données obtenues pour les 11 items correspondant à cette sous-catégorie. Les pratiques ayant été le plus souvent

observées visaient à *encourager les relations positives entre pairs* ($M = 2,13$; É.T. = 1,81) et à *encourager l'autonomie des enfants* ($M = 1,5$; É.T. = 1,07), avec des proportions respectives de 37,8 % et de 26,7 %. Les enseignantes ont également mis en œuvre des pratiques visant à *aider les enfants à attendre leur tour* ($M = 0,88$; É.T. = 0,99), selon une proportion de 15 %.

Tableau 6. Fréquence de la mise en œuvre des pratiques enseignantes relatives au soutien émotionnel susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants dans le cadre du jeu libre ($n=8$)

Pratiques enseignantes	Enseignante								M (É.T.)	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Encourage l'autonomie d'un ou des enfants	2	2	3	2	0	0	2	1	1,5 (1,07)	26,7 %
Permet à un ou des enfants de faire des choix	0	2	2	0	0	0	0	0	0,5 (0,93)	8,9 %
Encourage les relations positives entre pairs	0	1	2	3	2	5	0	4	2,13 (1,81)	37,8 %
Aide l'enfant ou les enfants à prendre sa/leur place et/ou exercer son/leur tour	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Aide l'enfant ou les enfants à attendre son/leur tour	1	0	0	2	0	2	0	2	0,88 (0,99)	15 %
Fournit une stratégie à l'enfant ou aux enfants pour tolérer l'attente	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Cultive la fierté et la confiance en soi de l'enfant ou des enfants	1	1	0	1	0	0	0	0	0,38 (0,52)	6,7 %
Aide l'enfant ou les enfants à reconnaître ses/leurs émotions	0	0	0	0	1	0	1	0	0,25 (0,46)	4,4 %
Aide l'enfant ou les enfants à gérer ses/leurs émotions	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Encourage l'enfant ou les enfants à utiliser des mots pour exprimer ses/leurs émotions	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Montre de l'intérêt à l'enfant ou aux enfants (avis, perspective, intérêts, etc.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Total	4	6	7	8	3	7	3	7	5,63 (2)	100 %

De manière descriptive, il est possible de relever que les pratiques mises en œuvre pour *encourager les relations positives entre pairs* visaient principalement à promouvoir des comportements prosociaux (p. ex., partage) et à inciter les enfants à entretenir des interactions positives (p. ex., en les aidant à communiquer avec des mots plutôt que de se disputer), voire à présenter des excuses au besoin. Pour *encourager l'autonomie des enfants*, les enseignantes les incitaient à réaliser une ou des tentatives par eux-mêmes avant de demander de l'aide de l'adulte (p. ex., pour enfiler un costume ou ouvrir un bocal). Quant aux pratiques pour *aider les enfants à attendre leur tour*, les participantes usaient principalement d'interventions verbales : « Léa⁸, tu attends, là c'est son tour. Tu le prends après. Chacun votre tour les filles. » (E1).

⁸ Pour préserver l'anonymat des enfants, des noms fictifs sont utilisés dans l'article.

4.2 Fréquence et description des pratiques relatives à la gestion des comportements

En moyenne, les enseignantes ont mis en œuvre 6,63 pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants en lien avec la gestion des comportements dans le cadre du jeu libre. La pratique ayant été le plus souvent observée est l'*usage d'une stratégie pour la gestion d'un ou de comportements* ($M = 3,25$, $\text{É.T.} = 2,76$), comme le dévoile le [Tableau 7](#). La *redirection d'un comportement négatif* a également été observée à quelques reprises ($M = 2,63$, $\text{É.T.} = 2,67$), représentant une proportion de 39,6 %. Enfin, les pratiques visant à énoncer des attentes comportementales claires et explicites et à souligner un comportement approprié ont été relevées en moins grand nombre, soit chacune selon une moyenne de 0,38 (0,74), représentant une proportion respective de 5,7 %.

Tableau 7. Fréquence de la mise en œuvre des pratiques enseignantes relatives à la gestion des comportements susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants dans le cadre du jeu libre (n=8)

Pratiques enseignantes	Enseignante								M (É.T.)	% %
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Énonce des attentes comportementales claires et explicites	0	2	1	0	0	0	0	0	0,38 (0,74)	5,7 %
Souligne un comportement approprié	0	0	0	1	0	0	0	2	0,38 (0,74)	5,7 %
Redirige un comportement négatif	0	7	5	2	1	1	5	0	2,63 (2,67)	39,6 %
Use d'une stratégie pour la gestion d'un ou de comportements	4	2	2	1	4	4	9	0	3,25 (2,76)	49,1 %
Total	4	11	8	4	5	5	14	2	6,63 (4,07)	100 %

De manière descriptive, les données révèlent que l'*usage d'une stratégie pour la gestion d'un ou de comportements* a été mis en œuvre lorsque le comportement d'un ou de plusieurs enfants était perçu comme inapproprié dans le contexte donné. Les stratégies observées prenaient diverses formes (p. ex., intervention verbale, questionnement, invitation à la réflexion, proposition d'une alternative) et impliquaient généralement une proximité physique entre l'enseignante et l'enfant. Puis, les pratiques visant à *rediriger un comportement négatif* consistaient principalement en de brèves interventions verbales ou des indices subtils visant à rediriger rapidement un comportement jugé inadéquat, permettant généralement de le réduire ou de le faire cesser. Ces interventions discrètes permettaient aux enfants de poursuivre leur jeu. En ce qui concerne les pratiques visant à énoncer des attentes comportementales claires et explicites et à souligner un comportement approprié, les enseignantes E2 et E3 énonçaient leurs attentes clairement en nommant précisément le comportement attendu (p. ex., « On marche dans la classe les garçons. On se déplace en marchant » ; E3). Pour souligner un comportement approprié, les participantes E4 et E8 ont réalisé des interventions verbales afin de féliciter le comportement d'un enfant, en misant sur le renforcement positif.

4.3 Fréquence et description des pratiques relatives au soutien à l'apprentissage

Tel que le dévoile le [Tableau 8](#), les enseignantes participantes ont déployé une moyenne de 30,75 pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants en lien avec le soutien à l'apprentissage dans le cadre du jeu libre.

Tableau 8. Fréquence de la mise en œuvre des pratiques enseignantes relatives au soutien à l'apprentissage susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants dans le cadre du jeu libre ($n=8$)

Pratiques enseignantes	Enseignante								M (É.T.)	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Dirige l'attention de l'enfant ou des enfants	1	0	1	2	0	0	0	0	0,5 (0,76)	1,6 %
Fait appel aux connaissances antérieures d'un ou des enfants	0	1	6	2	3	2	0	0	1,75 (2,05)	5,7 %
Aide l'enfant ou les enfants à planifier une action, un jeu ou une activité	0	0	0	0	2	0	0	0	0,25 (0,71)	0,8 %
Aide l'enfant ou les enfants à résoudre des problèmes, réfléchir et raisonner	3	4	6	4	3	0	1	3	3 (1,85)	9,8 %
Offre des encouragements	0	1	0	2	0	0	1	0	0,5 (0,76)	1,6 %
Offre des rétroactions positives à l'oral	9	19	14	5	4	4	3	2	7,5 (6,07)	24,4 %
Présente les règles d'un jeu ou d'une activité	0	0	1	0	0	0	0	0	0,13 (0,35)	0,4 %
Fait la démonstration d'une action ou d'une tâche (modélisation)	1	0	1	5	0	0	2	0	1,13 (1,73)	3,7 %
Permet à l'enfant ou aux enfants de s'exercer tout en lui ou leur apportant son soutien (pratique guidée)	1	0	1	1	0	0	0	0	0,38 (0,52)	1,2 %
Apporte du soutien à un ou plusieurs enfants (étayage)	4	10	3	2	0	0	3	0	2,75 (3,33)	8,9 %
Aide l'enfant ou les enfants à développer ses/leurs habiletés langagières, fait du modelage langagier	8	20	27	14	5	0	4	2	10 (9,52)	32,5 %
S'insère dans le jeu des enfants et agit à titre de médiatrice	1	6	1	3	2	2	2	4	2,63 (1,69)	8,5 %
Décortique une tâche en plus petites étapes	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Encourage le tutorat par les pairs	0	1	0	1	0	0	0	0	0,25 (0,46)	0,8 %
Réfère à son propre dialogue intérieur ou à celui de l'enfant ou des enfants	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Décrit à voix haute ses actions	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Décrit à voix haute les actions de l'enfant ou des enfants	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)	0 %
Total	28	62	61	41	19	8	16	11	30,75 (21,61)	100 %

Les deux pratiques qui ont été observées le plus fréquemment étaient : 1) aider l'enfant ou les enfants à développer ses/leurs habiletés langagières ($M = 10$; É.T. = 9,52) et 2) offrir des rétroactions positives à l'oral ($M = 7,5$; É.T. = 6,07). Elles représentent plus de la moitié des pratiques observées pour cette sous-catégorie. De plus, les pratiques aider l'enfant ou les enfants à résoudre des problèmes, réfléchir et raisonner ($M = 3$; É.T. = 1,85), apporter du soutien à un ou plusieurs enfants ($M = 2,75$; É.T. = 3,33) et s'insérer dans le jeu des enfants à titre de médiatrice ($M = 2,63$; É.T. = 1,69) ont été observées à quelques reprises lors des périodes de jeu. Inversement, certaines pratiques ont été peu observées, voire jamais (p. ex., Dérit à voix haute ses actions ; voir Tableau 8).

D'un point de vue descriptif, afin d'aider les enfants à développer leurs habiletés langagières, les enseignantes agissaient notamment à titre de modèles langagiers auprès d'eux, en articulant clairement, en exagérant certains phonèmes et en reformulant ou bonifiant leurs propos. Elles les encourageaient également à s'exprimer à l'oral pour formuler une demande ou interagir avec un pair, ou encore, elles mettaient les enfants en contact avec l'écrit. À titre d'exemple, dans le cadre du jeu symbolique, l'E4 a tiré profit du scénario créé par un enfant pour lui faire remarquer qu'il tenait dans ses mains une liste d'épicerie : « Monsieur, est-ce que c'est la commande de ce que votre femme aimera que vous achetiez ici ? C'est quoi ces mots ? ».

La seconde pratique ayant été la plus observée (*rétroactions positives à l'oral*) concernait les propos tenus par l'enseignante pour féliciter ou encourager l'action ou la réalisation d'un enfant. Par exemple, alors qu'un enfant s'adonnait à un jeu de construction, l'E2 a énoncé : « Hey, mais c'est beau Thomas ! Vraiment, tu es parti avec une petite petite base pis t'as réussi à faire une giga construction. T'es vraiment un pro hein. Bravo ! ». De même, afin d'aider les enfants à résoudre des problèmes, réfléchir et raisonner, les enseignantes utilisaient principalement des stratégies de questionnement, en laissant un moment aux enfants pour réfléchir et formuler une hypothèse. Par cette pratique, les enseignantes soutenaient les enfants à résoudre des problèmes cognitifs et interpersonnels, comme le montrent les exemples suivants : dans le cadre d'un jeu de construction, l'E2 a encouragé un enfant à réfléchir et à faire des tentatives pour trouver une autre façon de faire tenir une chaîne sur sa structure afin que ce soit plus robuste ; lors d'un conflit survenu entre deux enfants dans le jeu symbolique, l'E8 les a questionnées pour qu'elles trouvent des pistes de solution pour régler leur différend : « Est-ce que c'est une bonne solution de se chicaner ? Qu'est-ce qu'on peut faire à la place ? »

Les pratiques visant à apporter du soutien aux enfants, quant à elles, prenaient essentiellement la forme de prise en charge ou de guidage physique. À titre d'exemple, alors que les enfants se déguisaient dans le cadre de différents scénarios de jeu symbolique, les enseignantes lesaidaient à enfiler leur costume. Enfin, les enseignantes se sont insérées dans le jeu des enfants à titre de médiatrice à quelques reprises, notamment pour aider les enfants à régler un différend ou pour les amener à élaborer, bonifier et complexifier leur scénario de jeu. Par exemple, l'E5 s'est insérée dans le jeu symbolique des enfants en prenant le rôle de vendeuse pour les aider à amorcer leur scénario. L'E3, quant à elle, a encouragé une enfant à en questionner une autre afin qu'elles conviennent des rôles à adopter dans le jeu. Elle s'est également insérée à quelques reprises dans le jeu symbolique des enfants afin de le bonifier : « Ton bébé, est-ce qu'il pleure ? (...) Ah, on va devoir lui donner à manger. [S'adresse à un autre enfant qui cuisine] Théo, vas-tu être prêt pour lui donner à manger ? »

5 Discussion

Les données de cette étude montrent qu'en moyenne, les enseignantes participantes ont déployé 43 pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants dans le cadre du jeu libre, et ce, au courant d'un seul avant-midi. Ce résultat s'avère intéressant, puisqu'il suggère que ces dernières mettent en œuvre, sans que cela ne soit nécessairement conscient ou volontaire⁹, un nombre important d'interventions qui semblent porteuses pour soutenir les FE en situation de jeu. Ces observations permettent d'aborder dans le même sens

⁹ Il convient de rappeler que les séquences vidéo ont été captées dans le cadre du projet de Boudreau et al. (2019-2023) visant à documenter les pratiques enseignantes en lien avec l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants de maternelle 4 et 5 ans. Bien que l'accent ait été mis sur les pratiques enseignantes, il ne s'agissait pas spécifiquement de celles susceptibles de soutenir les FE des enfants. Cela présente l'avantage de réduire le biais de désirabilité sociale, car les enseignantes, ignorant l'objectif précis de l'observation, n'auraient pas modifié leurs pratiques habituelles pour répondre à d'éventuelles attentes de l'étudiante-rechercheuse.

que d'autres travaux (p. ex., Doebel et Lillard, 2023 ; Duval et al., 2023) qui soutiennent que le jeu, notamment celui qualifié de symbolique, est un contexte fertile pour favoriser le déploiement des FE.

5.1 Faits saillants sur les pratiques de soutien émotionnel

Les résultats montrent que les pratiques de soutien émotionnel sont celles ayant été les moins fréquemment déployées par les huit enseignantes dans le cadre du jeu libre. À cet effet, trois pratiques enseignantes entourant le soutien aux compétences socioémotionnelles des enfants (*les aider à reconnaître leurs émotions, les aider à gérer leurs émotions, les encourager à utiliser des mots pour exprimer leurs émotions*) n'ont jamais été observées lors des temps de jeu. Pourtant, l'expression et la régulation des émotions représentent deux composantes renvoyant au domaine affectif mises de l'avant dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023b). De plus, les pratiques enseignantes qui permettent aux enfants de reconnaître, verbaliser et gérer leurs émotions, voire de mettre en place des stratégies conscientes d'autorégulation, soutiennent le développement de leurs FE (p. ex., inhibition ; Riggs et al., 2006). En contrepartie, des personnes chercheuses suggèrent que les FE jouent un rôle central dans la régulation des émotions (Carlson et Wang, 2007 ; Zelazo et Carlson, 2020) et les habiletés métacognitives (Bernstein et al., 2015 ; Kross et al., 2011 ; Travers-Hill et al., 2017), en plus de permettre aux enfants de faire preuve de décentration et de distanciation psychologique. Toutes ces habiletés sont propices d'être sollicitées dans le cadre du jeu, témoignant de l'importance à y accorder en matière de pratiques enseignantes.

Néanmoins, les quelques pratiques observées ont possiblement permis d'instaurer un climat sain et agréable lors de la période de jeu, en facilitant par exemple l'établissement d'interactions harmonieuses entre les enfants. Les données montrent en effet que les enseignantes encourageaient les comportements prosociaux (p. ex., partage) et la communication positive entre ces derniers. Considérant que les FE se développent en grande partie à travers des interactions sociales (Hatfield et al., 2013 ; Raver et al., 2014), il semble essentiel que l'enseignante promeuve les échanges positifs entre pairs dans le cadre du jeu afin de favoriser leurs FE (Graziano et al., 2016 ; Lonigan et al., 2017). Enfin, les résultats montrent également que les enseignantes tentent parfois de soutenir l'autonomie des enfants, en les encourageant notamment à réaliser des tentatives par eux-mêmes avant de solliciter l'aide de l'adulte. Cette pratique associée au soutien émotionnel apparaît bénéfique dans le soutien aux FE, tel que rapporté dans d'autres travaux (Graziano et al., 2016 ; Lloyd, 2011 ; Lonigan et al., 2017).

En somme, il semble primordial de se questionner sur les facteurs limitant l'implantation des pratiques enseignantes liées au soutien émotionnel lors des temps de jeu, d'autant plus que des liens ont été établis entre ce domaine de la qualité des interactions en classe de maternelle 5 ans et les habiletés de FE des enfants (MdT et inhibition ; Duval et al., 2016). La faible occurrence de ce type de pratiques invite à envisager une exploration plus approfondie des obstacles et des conditions facilitantes perçus par les enseignantes, afin de mieux comprendre les leviers permettant de soutenir le développement socioémotionnel des enfants en contexte de jeu.

5.2 Faits saillants sur les pratiques de gestion des comportements

Lors des observations, les huit enseignantes ont mis en œuvre des pratiques de gestion des comportements plus *réactives* que *proactives*. En effet, les données montrent plus d'interventions reliées à la redirection des

comportements négatifs et de stratégies pour gérer ces derniers, plutôt que des pratiques visant à souligner les comportements positifs ou à énoncer les attentes de manière claire et explicite. Pourtant, l'énonciation de telles attentes et l'encouragement de comportements positifs permettent de créer un climat de classe plus propice au déploiement autonome des FE par les enfants (Barnett et al., 2008 ; Neitzel, 2018 ; Raver et al., 2008 ; Raver et al., 2011 ; Webster-Stratton et Reid, 2004). Encore une fois, il s'avère pertinent de se questionner sur les facteurs ayant limité l'adoption de pratiques reconnues favorables au déploiement des FE en matière de gestion des comportements, afin de bonifier la qualité des interventions enseignantes lors des situations de jeu libre.

5.3 Faits saillants sur les pratiques de soutien à l'apprentissage

La plupart des pratiques de soutien à l'apprentissage ont été observées alors que les enfants s'adonnaient au jeu symbolique. Les données montrent que les enseignantes ont le plus fréquemment fourni de l'aide au développement des habiletés langagières des enfants¹⁰ lors des temps de jeu. Ces résultats abondent dans le même sens que les constats de Roy-Vallières et al. (2023), qui, dans une revue des écrits portant sur les niveaux de qualité éducative à la maternelle 4 ans, ont révélé que la dimension *modelage langagier*, comprise dans le domaine du soutien à l'apprentissage selon le cadre CLASS (Pianta et al., 2008), obtenait de meilleurs scores que les deux autres dimensions (*qualité de la rétroaction* et développement de concepts). Si nos données se concentrent sur la fréquence et la description des pratiques enseignantes plutôt que sur leur niveau de qualité tel qu'évalué par le CLASS (Pianta et al., 2008), il demeure intéressant de noter que le soutien langagier semble occuper une place significative dans les interventions à la maternelle 4 ans. Rappelons qu'en situation de jeu, Pyle et al. (2017) ont montré que l'implication de la personne enseignante s'avère parfois nécessaire pour favoriser certains apprentissages, dont ceux en matière de langage. En lien avec les FE, on peut penser que de telles interventions ont été profitables ; en agissant à titre de modèles langagiers, en encourageant les enfants à s'exprimer et en les mettant en contact avec l'écrit, les enseignantes ont pu les aider à intérioriser des connaissances et des expériences liées au langage, les amenant à développer leurs habiletés langagières et favorisant la complexification de leur jeu (p. ex., organisation de leur scénario), et ultimement, leurs FE (p. ex., MdT ; Gooch et al., 2016 ; Neitzel, 2018 ; Shokrkon et Nicoladis, 2022 ; Slot et al., 2018).

De surcroit, les données ont montré que les enseignantes ont déployé des pratiques visant à aider les enfants à résoudre des problèmes, réfléchir et raisonner. Pour ce faire, elles ont notamment utilisé le questionnement. Ces pratiques de soutien semblent bénéfiques, des travaux ayant montré que les enfants sont plus enclins à mobiliser leurs FE (p. ex., flexibilité cognitive, planification) lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes (Bjorlunk et Causey, 2018 ; Chevalier et Chevalier, 2009). En plus de soutenir le développement cognitif des enfants de manière globale (Brault Foisy et al., 2022), il est possible de croire que les pratiques de questionnement des enseignantes ont favorisé le déploiement des FE dans les situations de jeu.

¹⁰ Il convient de rappeler que les données (captations vidéo) analysées dans le cadre de cette recherche proviennent d'une étude portant sur les pratiques enseignantes visant à favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants de maternelle 4 et 5 ans (Boudreau et al., 2019-2023).

Conclusion

En conclusion, les observations ont montré que les enseignantes déploient davantage de pratiques liées au soutien à l'apprentissage lors des situations de jeu libre, particulièrement dans le cadre du jeu symbolique. À titre illustratif, les données dévoilent qu'elles peuvent parfois y soutenir le développement langagier des enfants, notamment en s'insérant dans leur jeu (p. ex., en revêtant un rôle comme cojoueuse) ou en y jouant le rôle de médiatrice. Or, si des participantes se sont insérées dans le jeu des enfants à certains moments, d'autres ne l'ont pas fait. D'ailleurs, plusieurs travaux ont montré que les enseignantes s'insèrent rarement à l'intérieur du jeu des enfants (p. ex., Brédikyté, 2022 ; Devi et al., 2018 ; Fleer, 2015 ; Marinova et al., 2020), ce qui s'avère questionnant, puisqu'il est reconnu que le jeu doit être soutenu par l'adulte afin d'atteindre un niveau suffisamment complexe et ainsi contribuer au développement et aux apprentissages de l'enfant (Bodrova et Leong, 2006).

Il semble donc pertinent de s'intéresser aux façons dont l'adulte peut soutenir le jeu symbolique des enfants, lequel représente l'activité maitresse entre 4 et 6 ans, c'est-à-dire qu'elle est la plus susceptible de générer des gains développementaux (Leontiev, 1981, 2009), dont le développement des FE (Chu et Schulz, 2020 ; Doebl et Lillard, 2023 ; Weisberg, 2015). Pour ce faire, il est proposé que l'enseignante intervienne auprès des enfants en adoptant différents rôles dans leur jeu (p. ex., metteuse en scène, cojoueuse ; Johnson et al., 2005), suggérant, à l'instar d'autres travaux (p. ex., Duval et al., 2023) que ces interventions pourraient favoriser le déploiement des FE.

Plus précisément, bien que quelques exemples de pratiques enseignantes ont pu être relevés dans le cadre du jeu libre, dont le jeu symbolique, il est proposé d'approfondir le sujet en distinguant les rôles que l'adulte revêt, en tenant compte du récent modèle théorique proposé par Allard et al. (2024). Il est plus spécifiquement conseillé de privilégier quatre rôles dans le jeu symbolique pour soutenir les apprentissages des enfants : observatrice, metteuse en scène, cojoueuse et leadeuse de jeu (Johnson et al., 2005). Quels sont les rôles les plus souvent adoptés par les enseignantes de maternelle 4 ans dans le cadre du jeu symbolique ? Est-ce que les pratiques reconnues comme susceptibles de favoriser les FE sont davantage mobilisées dans un rôle plutôt qu'un autre ? Est-ce qu'un de ces rôles semble plus profitable en matière de soutien aux FE lors du jeu symbolique ? Voici des questions qui demeurent en suspens, mais qui méritent d'être approfondies dans de futurs travaux.

Pour terminer, cette étude présente certaines limites. D'abord, la taille de l'échantillon ($n=8$ enseignantes) contraint la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble des classes de maternelle 4 ans. Une étude à plus grande échelle serait nécessaire pour obtenir un portrait plus représentatif des pratiques enseignantes déployées dans le cadre du jeu libre. Ensuite, l'absence de mesures directes des FE des enfants ne permet pas de déterminer si les pratiques enseignantes observées ont contribué à leur déploiement en contexte de jeu. Il s'avèrerait donc pertinent de mener un projet ayant pour but de documenter l'effet des pratiques enseignantes sur la mobilisation des FE des enfants en situation de jeu libre, ce qui permettrait de fournir des pistes pratiques concrètes afin de favoriser le développement des enfants dans ce contexte clé. De plus, l'observation des pratiques s'est limitée à un moment précis, ce qui ne garantit pas leur représentativité sur une période prolongée. Plusieurs temps d'observation auraient pu permettre de considérer un plus grand éventail de pratiques, voire de documenter leur évolution au fil du temps. Enfin, bien que la grille d'observation développée pour l'étude ait été soumise à un processus de bonification et de consultation auprès de sept personnes aux expertises variées, elle n'a pas fait l'objet d'une étude de validation de contenu systématique

appuyée sur des méthodes de quantification (p. ex., indices de validité de contenu), ce qui constitue une limite méthodologique à considérer. La réalisation d'une telle validation dans le cadre de travaux futurs permettrait de renforcer la rigueur méthodologique de l'outil. Malgré ces limites, cette étude offre un point de départ prometteur pour de futures recherches portant sur les liens entre les pratiques enseignantes et les FE des enfants en contexte de jeu libre à l'éducation préscolaire.

Références bibliographiques

- Adam, N., Blaye, A., Gulbinaite, R., Chabé-Ferret, S. et Farrer, C. (2022). A multidimensional evaluation of the benefits of an ecologically realistic training based on pretend play for preschoolers' cognitive control and self-regulation: From behavior to the underlying theta neuro-oscillatory activity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 216, article 105348. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105348>
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L. et Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368-2379. <https://doi.org/10.1037/a0037493>
- Allard, E., Bouchard, C. et Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 47(2), 302-331. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5965>
- Allen, M. S., Robson, D. A. et Iliescu, D. (2023). Face validity: A critical but ignored component of scale construction in psychological assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 39(3), 153-156. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000777>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. et Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-312. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
- Beaudry, H., Boudreau, M., Mélançon, J., St-Jean, C., Charron, A., Jacob, E., Marinova, K., Pelletier, M.-A., Point, M., Hébert, M.-H. et Lehrer, J. (2022). L'éducation préscolaire 4 ans temps plein au Québec : réflexions quant aux besoins et aux enjeux de formation continue des enseignantes. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 13(1), 80-90. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/74689>
- Beaugrand, J. (2012). Observation directe du comportement. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e éd., p. 1-43). Edisem.
- Bernstein, A., Hadash, Y., Lichtash, Y., Tanay, G., Shepherd, K. et Fresco, D. M. (2015). Decentering and related constructs: A critical review and metacognitive processes model. *Perspectives on Psychological Science*, 10, 599-617. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691615594577>

- Bjorklunk, D. F et Causey, K. B. (2018). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. SAGE Publications.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2006). The development of self-regulation in young children: Implications for teacher training. Dans M. Zaslow et I. Martinez-Beck (dir.), *Future Directions in Teacher Training* (p. 203-224). Brooks-Cole.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. <https://doi.org/10.1353/book15230>
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23(4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2549>
- Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Hébert, M.-H. (2019-2023). *Former et accompagner les enseignantes et les parents d'enfants de maternelle 4 et 5 ans pour dégager les conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture*. Projet de recherche subventionné par le FRQSC-Action concertée en littératie. Gouvernement du Québec.
- Brault Foisy, L.-M., St-Jean, C. et Déry, C. (2022). Développer la pensée de l'enfant dans différents contextes. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3^e éd., p. 132-160). Les Éditions CEC.
- Brédikytè, M. (2022). Adult participation in the creation of narrative playworlds: Challenges and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 595-609. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107895>
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation* (19), 7-17. <https://doi.org/10.4000/ree.8278>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Carlson, S. M. et Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Castellanos-Ryan, N., Parent, S., Chaput-Langlois, S., Rioux, C., Jacques, S., Simard, C., Tremblay, R. E., Séguin, J. R. et Zelazo, P. D. (2023). Modelling executive function across early childhood: Longitudinal invariance, development from 3.5 to 7 years and later academic performance. *Cognitive Development*, 68, article 101365. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101365>
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* (p. 1-14). Québec. <http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/Charron.pdf>
- Chu, J. and Schulz, L. E. (2020). Play, curiosity, and cognition. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 317-343. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-070120-014806>

- Cohen, P. A., Kulik, J. A. et Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Research Journal*, 19(2), 237-248. <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>
- Collins, A. et Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: Frontal lobe function and human decision-making. *PLoS Biology*, 10(3), article e1001293. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001293>
- Chan-Anteza, T. K. (2020). Management of a conducive classroom environment: A meta-synthesis. *Journal of Education and Practice*, 11(26), 54-70. <https://doi.org/10.7176/jep>
- Chevalier, A. et Chevalier, N. (2009). Influence of proficiency level and constraints on viewpoint switching: A study in web design. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 126-137. <https://doi.org/10.1002/acp.1448>
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Canadian Psychology*, 51(3), 149-163. <https://doi.org/10.1037/a0020031>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. et Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0016647>
- Devi, A., Fleer, M. et Li, L. (2018). "We set up a small world": Preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. et Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. Dans J. A. Griffin, P. McCardle et S. Freund (dir.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (p. 11-43). American Psychological Association.
- Diamond, A. et Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 319-344). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Doebel, S. (2020). Rethinking Executive Function and Its Development. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 942956. <https://doi.org/10.1177/1745691620904771>
- Doebel, S. et Lillard, A. S. (2023). How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review*, 67, article 101064. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101064>

Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 156-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P. et Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children. *Cogent Education*, 3(1), article 1207909. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1207909>

Duval, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 121-137. <https://doi.org/10.4000/dse.1948>

Duval, S., Montminy, N. et Gaudette-Leblanc, A. (2018). Perspectives théoriques à l'égard des fonctions exécutives en contexte éducatif chez les enfants d'âge préscolaire. *Revue Neuroéducation*, 5(2), 93-108. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.93>

Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2021). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 188-203). Presses de l'Université du Québec.

Duval, S., Couttet, J. et Montminy, N. (2023). La validation de contenu d'un outil d'observation des fonctions exécutives selon la méthode Delphi. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1111097ar>

Duval, S., Montminy, N. et Côté, A. (sous presse). Étayer le jeu de faire semblant à l'éducation préscolaire pour soutenir les fonctions exécutives des enfants en considérant leur perspective. *Revue internationale de communication et de socialisation*.

Early, D. M., Sideris, J., Neitzel, J., Laforett, D. R. et Nehler, C. G. (2018). Factor structure and validity of the early childhoor environment rating scale–third edition (ECERS-3). *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 242-256. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.009>

Fédération autonome de l'enseignement. (s. d.). *La maternelle 4 ans*. <https://www.lafae.qc.ca/dossiers/maternelle-4-ans>

Fiset, A. (2024). *Portrait des pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants mises en œuvre par dix enseignantes de maternelle 4 ans* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/3204/>

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play–teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>

Fleer, M., Veresov, N. et Walker, S. (2017). Re-conceptualizing executive functions as social activity in children's playworlds. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.003>

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (4^e éd.). Chenelière.
- Friedman, N. P. et Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Garon, N., Bryson, S. E. et Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (4^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I. et Gonzalez, C. L. R. (2021). Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program. *Frontiers in Psychology*, 12, article 720225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- Gooch, D., Thompson, P., Nash, H. M., Snowling, M. J. et Hulme, C. (2016). The development of executive function and language skills in the early school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 57(2), 180-187. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12458>
- Gouvernement du Québec. (2023). *Enseignants/enseignantes au primaire et préscolaire*. <https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/4032-enseignants-enseignantes-au-primaire-et-prescolaire>
- Graziano, P. A., Garb, L. R., Ros, R., Hart, K. et G., et A. (2016). Executive functioning and school readiness among preschoolers with externalizing problems: The moderating role of student-teacher relationship. *Early Education and Development*, 27(5), 573-589. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102019>
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C. et Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371-383. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.371>
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Gunzenhauser, C. et Nückles, M. (2021). Training Executive Functions to Improve Academic Achievement: Tackling Avenues to Far Transfer. *Frontiers in psychology*, 12, article 624008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624008>
- Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V. et O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 347-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.001>
- Hodel, A. S. (2018). Rapid infant prefrontal cortex development and sensitivity to early environmental experience. *Developmental Review*, 48, 113-144. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.003>

Jacob, R. et Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. *Review of Educational Research*, 85(4), 512-552.
<https://doi.org/10.3102/0034654314561338>

Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

Kaller, C. P., Unterrainer, J. M., Rahm, B. et Halsband, U. (2004). The impact of problem structure on planning: Insights from the tower of london task. *Cognitive Brain Research*, 20(3), 462-472.
<https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.04.002>

Kazemi, A. S. et Mohammadi, Z. (2019). The effect of working memory training on executive function of children with attention deficit/hyperactivity disorder. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 10(3), 134-141.

Kross, E., Duckworth, A., Ayduk, O., Tsukayama, E. et Mischel, W. (2011). The effect of self-distancing on adaptive versus maladaptive self-reflection in children. *Emotion*, 11(5), 1032-1039.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0021787>

Labbé, S. (2019). *La maternelle 4 ans : une bonne idée ?* Fides.

Leontiev, A. A. (1981/2009). *The development of mind: Problems in the development of mind*. Erythrós Press and Media.

Lloyd, K. (2011). Kids' Life and Times: using an Internet survey to measure children's health-related quality of life. *Quality of Life Research*, 20(1), 37-44. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9728-z>

Lonigan, C. J., Allan, D. M. et Phillips, B. M. (2017). Examining the predictive relations between two aspects of self-regulation and growth in preschool children's early literacy skills. *Developmental Psychology*, 53(1), 63-76. <https://doi.org/10.1037/dev0000247>

Marcel J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868>

Marcovitch, S., Jacques, S., Boseovski, J. J. et Zelazo, P. D. (2008). Self-reflection and the cognitive control of behavior: Implications for learning. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 136-141.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00044.x>

Marek, S. et Dosenbach, N. U. F. (2018). The frontoparietal network: function, electrophysiology, and importance of individual precision mapping. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 20(2), 133-140.
<https://doi.org/10.31887/DCNS.2018.20.2/smerek>

Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 128-154. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Marinova-et-al-Le-rôle-des-enseignantes-lors-du-jeu-symbolique-14-11-2020.pdf

- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Dans C. Royer, J. Moreau et F. Guillemette (dir.), *L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence* (p. 5-17). *Recherches qualitatives, Hors-série(2)*. Association pour la recherche qualitative.
https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/RQ-HS-2-Numerocomplet-v2.pdf
- Mastropieri, M. A. et Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265-274. <https://doi.org/10.2307/1511115>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Rapport annuel 2020-2021*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023a). *Évaluation de la maternelle 4 ans à temps plein. Points de vue d'enseignantes et d'enseignants, de membres de directions d'école et de conseillères pédagogiques. Rapport d'étape 2023*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-maternelle-4-ans.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023b). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2024). *Maternelle 4 ans à temps plein. Bilan de la mise en œuvre. Reddition de compte 2023-2024*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4462064?docref=rGO6eFtBr40rFwRTJsSLQ>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. et Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Muir, R. A., Howard, S. J. et Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(1).
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Muir, R. A., Howard, S. J. et Kervin, L. (2024). Supporting early childhood educators to foster children's self-regulation and executive functioning through professional learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 170-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.12.001>
- Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: Implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(3), 181-192. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1457580>
- Nores, M., Friedman-Krauss, A. et Figueras-Daniel, A. (2022). Activity settings, content, and pedagogical strategies in preschool classrooms: Do these influence the interactions we observe? *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 264-277. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.011>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System, Pre-k (CLASS-PreK)*. Brookes Pub. Co.
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M. et Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10-26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.001>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. et Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Raver, C. C. et Blair, C. (2014). At the crossroads of education and developmental neuroscience: Perspectives on executive function. *Perspective on Language and Literacy*, 40(2), 27-30. <http://www.onlinedigitions.com/publication/?i=210099>
- Reilly, S. E., Downer, J. T. et Grimm, K. J. (2022). Developmental trajectories of executive functions from preschool to kindergarten. *Developmental Science*, 25(5), article e13236. <https://doi.org/10.1111/desc.13236>
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B. et The Family Life Project Key Investigators. (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8, article 869. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869>
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A. et Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0022-1>
- Robson, K. et Mastrangelo, S. (2018). Children's views of the learning environment: A study exploring the reggio emilia principle of the environment as the third teacher. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 1-16. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18100>
- Rosas, R., Espinoza, V., Porflitt, F. et Ceric, F. (2019). Executive functions can be improved in preschoolers through systematic playing in educational settings: Evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10, article 2024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02024>
- Roy-Vallières, M., Charron, A. et Bigras, N. (2023). *Comment la qualité éducative a-t-elle évolué dans les classes de maternelle 4 ans ? Une revue des études québécoises [communication orale]*. 90^e congrès de l'Acfas, Montréal, Québec, Canada. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12935.88488>
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Édition du Renouveau Pédagogique.

- Shokrkon, A. et Nicoladis, E. (2022). The directionality of the relationship between executive functions and language skills: A literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, article 848696. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848696>
- Slot, P. L. et von Suchodoletz, A. (2018). Bidirectionality in preschool children's executive functions and language skills: Is one developing skill the better predictor of the other? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 205-214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.005>
- Strong-Wilson, T. et Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Takacs, Z. K. et Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 145(7), 653-697. <https://doi.org/10.1037/bul0000195>
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M. et Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120-138. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001>
- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Palermo, F., Nancarrow, A. F., Farrell, C. B., Turley, D., DeCaro, J. A., Lochman, J. E. et Boxmeyer, C. L. (2020). Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, 56, article 100964. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100964>
- Travers-Hill, E., Dunn, B. D., Hoppitt, L., Hitchcock, C. et Dalgleish, T. (2017). Beneficial effects of training in self-distancing and perspective broadening for people with a history of recurrent depression. *Behaviour Research and Therapy*, 95, 19-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.008>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C. et Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *WIREs Cognitive Science*, 6(3), 249-261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>
- Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A. C., Chevalier, N. et Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 436-452. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.008>

Willoughby, M. T., Blair, C. B. et Family Life Project Investigators (2016). Measuring executive function in early childhood: A case for formative measurement. *Psychological Assessment*, 28(3), 319-330.
<https://doi.org/10.1037/pas0000152>

Zelazo, P. D. et Carlson, S. M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273-298.
<https://doi.org/10.1037/pne0000208>

« Chanter des comptines aux escargots » : la sensibilité écologique d'enfants âgés de 2 à 5 ans en centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature

Émilie McKinnon-Côté, Caroline Bouchard et Michèle Leboeuf

Mots-clés : Sensibilité écologique ; petite enfance ; éducation par la nature.

Keywords : Connection to nature ; early childhood ; nature-based education.

Résumé

L'objectif de cette étude mixte vise à brosser un portrait de la sensibilité écologique de 223 enfants (102 filles et 121 garçons) âgés de 2 à 5 ans fréquentant un centre de la petite enfance qui œuvre en éducation par la nature, au Québec. Plus spécifiquement, leur plaisir en nature, leur conscience de la nature, leur empathie et leur responsabilité envers la nature sont étudiés. Pour ce faire, le questionnaire *Connectedness to Nature Index—Parents of Preschool Children* (CNI-PPC ; Sobko et al., 2018 ; échelle Likert à 5 points, min = 1, max = 5), auquel leurs parents ont répondu, est utilisé. Des entretiens individuels menés auprès de 10 éducatrices œuvrant en éducation par la nature complètent le portrait de la sensibilité écologique des enfants en nature. Les analyses descriptives montrent que le plaisir en nature est la dimension ayant le score le plus élevé ($M = 4.8$; $ET = 0.4$), suivie de la conscience de la nature ($M = 4.6$; $ET = 0.5$), de la responsabilité envers la nature ($M = 4.3$; $ET = 0.8$), et finalement de l'empathie envers la nature ($M = 3.9$; $ET = 0.9$). Une analyse thématique d'entretiens individuels menés auprès de 10 éducatrices complète le portrait de la sensibilité écologique des enfants. Ces résultats sont discutés sous l'angle de l'apport de l'éducation par la nature pour favoriser la sensibilité écologique chez les jeunes enfants.

Abstract

The objective of this mixed-design study is to provide a portrait of the connection to nature, specifically to describe the enjoyment of nature, awareness of nature, empathy and responsibility towards nature, of children aged 2 to 5 years (102 girls and 121 boys) in early childhood centers working in nature-based education in Quebec. The results of the *Connectedness to Nature Index – Parents of Preschool Children* (CNI-PPC ; 5 points Likert scale; MIN = 1, MAX = 5,) (Sobko et al., 2018) to which 223 parents responded, indicate an average score of 4.42 out of 5 ($SD=.42$). Descriptive analyses show that enjoyment of nature is the dimension with the highest score ($M = 4.8$; $SD = 0.4$), followed by awareness of nature ($M = 4.6$; $SD = 0.5$), responsibility towards nature ($M = 4.3$; $SD = 0.8$) and finally empathy towards nature ($M = 3.9$; $SD = 0.9$). A thematic analysis of individual interviews conducted with 10 educators completes the portrait of children's C2N by describing moments testifying the deployment of children's enjoyment of nature, awareness of nature, empathy and responsibility towards nature. These results will be discussed from the perspective of nature-based education to promote C2N in young children.

Pour citer cet article

McKinnon-Côté, É., Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2025). « Chanter des comptines aux escargots » : la sensibilité écologique d'enfants âgés de 2 à 5 ans en centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 90-118. <https://doi.org/10.62920/y2kq9g25>

© Émilie McKinnon-Côté, Caroline Bouchard et Michèle Leboeuf, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#).

Introduction

La sensibilité écologique renvoie à cette capacité de la personne à éprouver du plaisir en milieu naturel, à être conscient de l'environnement qui nous entoure, à se sentir responsable et empathique vis-à-vis de la nature (Schultz, 2002). Celle-ci serait notamment influencée par la fréquentation d'un milieu naturel et l'interaction

avec celui-ci en bas âge (Chawla, 2020 ; Soga et Gaston, 2016). D'ailleurs, le dernier rapport de la Commission internationale sur les futurs de l'éducation de l'UNESCO (2021) identifie le rôle crucial de la petite enfance pour l'instauration de liens positifs entre les enfants et le milieu naturel, mais aussi avec les êtres vivants qui l'habitent. En effet, le fait de soutenir le développement chez les jeunes enfants d'une relation positive avec la nature pourrait influencer positivement leurs comportements écologiques présents et futurs.

En outre, parmi ses actions clés, le plan environnemental du Royaume-Uni propose notamment d'encourager les enfants à explorer et à en apprendre plus sur la nature afin de valoriser cette relation avec l'environnement (H.M. Gouvernement, 2018 ; Hemery et al., 2019). Au-delà d'une fréquentation ponctuelle des milieux naturels pendant l'enfance, des recherches rapportent que ce sont les expériences positives et le jeu en nature qui entraîneraient une répercussion positive sur l'amour de la nature à l'âge adulte (Broom, 2017 ; Cheng et Monroe, 2012 ; Wells et Lekies, 2006 ; Ward Thompson et al., 2008). Une étude de Palmer (1993) a d'ailleurs confirmé que les expériences positives en nature pendant l'enfance constituaient le facteur ayant la plus grande influence sur la capacité à se préoccuper de l'environnement à l'âge adulte que d'autres facteurs, comme regarder des émissions sur la nature ou consulter des livres à ce sujet, par exemple.

Face aux tendances climatiques et environnementales actuelles, il est aussi capital d'explorer les moyens de développer un meilleur lien entre l'être humain et la nature, alors que la recherche de solutions est pressante (GIEC, 2022). Toutefois, Sobel (1996) précise qu'il est primordial que les enfants aiment la Terre avant de leur demander de la sauver. Devant ces constats, l'étude de la sensibilité écologique des enfants dès la petite enfance apparaît pertinente. À ce titre, l'éducation par la nature, qui mise notamment sur un contact étroit et fréquent des enfants avec l'environnement naturel, constituerait une approche prometteuse.

La sensibilité écologique en éducation par la nature dès la petite enfance

La petite enfance est une période charnière pour le développement de la sensibilité écologique, explique Searles (1960/1986 dans Berryman, 2002). Pour cause, plus l'enfant entretient une relation étroite avec l'environnement naturel, moins il a la perception d'une double réalité, soit d'un monde « non-humain » qui existe en parallèle du monde humain. Ainsi, une éducation visant le développement de la sensibilité écologique permettrait de faire basculer de la vision anthropocentrique, qui place l'homme comme supérieur au monde naturel, à une vision biocentrique qui reconnaît la valeur intrinsèque de toutes les formes de vie (Plumwood, 2002 ; Sandell et al., 2005, cité dans Älemalm-Hagsér, 2013).

À cet égard, l'éducation par la nature semble toute indiquée pour favoriser le développement de la sensibilité écologique des jeunes enfants. D'une part, parce qu'elle leur permet de créer un lien avec l'environnement naturel en la fréquentant régulièrement avec leur groupe en milieu éducatif, et d'autre part, parce qu'elle accorde une attention particulière au développement de l'enfant, dont ses développements affectif et cognitif impliqués dans la sensibilité écologique (Davis et Elliot, 2014 ; Ginsburg et Audley, 2020).

Cette idée d'offrir une éducation qui favorise l'accès à la nature pour éveiller l'enfant à la sensibilité écologique dès le jeune âge s'inscrit dans la lignée des travaux de chercheurs, notamment ceux de Wolff et ses collaborateurs (2020). En effet, dans leur article théorique sur l'éducation à la petite enfance à l'ère de la crise écologique, ceux-ci proposent d'adopter une approche holistique où l'enfant et son développement ont une

place primordiale dans les valeurs et les pratiques éducatives, et dans laquelle l'environnement fait partie intégrante du contexte éducatif dans lequel il évolue (Wolff et al., 2020).

Au Québec, l'éducation par la nature est une approche qui a le vent dans les voiles actuellement. En plus de permettre un contact régulier et répété avec la nature, l'accent est mis sur le développement des enfants. L'apprentissage y est émergent, basé sur l'exploration et le jeu amorcés et dirigés par les enfants, accompagnés de l'adulte (Bouchard et al., 2025 ; Leboeuf et Pronovost, 2020 ; Lee et al., 2022). Afin de déterminer plus précisément ce qui définit cette approche, le cadre de référence sur l'éducation par la nature en service de garde éducatif de l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE) propose huit principes interreliés et interdépendants, figurant au [tableau 1](#) (Bouchard, Leboeuf et Point, 2022 ; Leboeuf et Pronovost, 2025).

Tableau 9. Les huit principes de l'éducation par la nature (Leboeuf et Pronovost, 2025, p. 39).

Premier principe	Une autre vision du temps : lentement, souvent, régulièrement, longtemps et en tout temps.
Deuxième principe	Un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents : sources d'explorations, d'enracinement et d'apprentissages.
Troisième principe	Une pédagogie émergente centrée sur l'exploration et le jeu : reconnaître l'enfant dans ses compétences et sa globalité.
Quatrième principe	Des interactions éducatives de grande qualité : pour rehausser l'expérience de l'enfant.
Cinquième principe	Une dynamique partenariale avec les parents : reconnaître, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité et réseauter.
Sixième principe	Une collaboration étroite avec la communauté : placer l'enfant au cœur d'un projet communautaire.
Septième principe	Pour une sécurité bien dosée : revaloriser la prise de risque acceptable.
Huitième principe	L'éveil de la sensibilité écologique : favoriser une relation féconde avec la nature.

Le huitième principe de cette approche est d'ailleurs celui d'éveiller la sensibilité écologique des enfants en favorisant une relation féconde avec la nature, c'est-à-dire une relation positive empreinte de bien-être, de curiosité et d'émerveillement, susceptible de mener à un engagement écologique (Leboeuf et Pronovost, 2020). Appuyé par les recherches de Hoyler et Wellings (2013), ainsi que celle de Boisvert (2017), ce cadre de référence propose notamment de soutenir d'abord l'émerveillement, puis la curiosité de l'enfant pour le monde qui l'entoure, dont le milieu naturel, afin que celui-ci puisse plus tard prendre conscience de ses responsabilités et s'engager dans une démarche de mobilisation (Leboeuf et Pronovost, 2020). À titre d'exemple, il peut s'agir d'être curieux face à la présence d'empreintes dans la glaise aux abords d'un ruisseau, tout comme il peut être question de s'émerveiller devant des semis qui croissent à l'intérieur, dans un local.

Dans leurs travaux, Sobko et al. (2018) définissent la sensibilité écologique en petite enfance selon quatre dimensions : 1) le plaisir en nature, 2) la conscience de la nature, 3) l'empathie envers la nature et 4) la responsabilité envers la nature. Le plaisir en nature compose l'ensemble des émotions positives vécues et l'appréciation esthétique lors d'un contact avec le milieu naturel. Prenons, par exemple, un enfant qui se sent paisible en visitant un champ avoisinant, qui aime apercevoir des champignons, qui souhaite toucher les animaux, etc. (Cheng et Monroe, 2012 ; Clayton, 2003, p.53 ; Sobko et al., 2018).

La conscience de la nature réfère aux connaissances et à l'intérêt de l'enfant à comprendre, connaitre et observer le milieu naturel. À titre d'exemple, le fait pour l'enfant de remarquer la présence d'empreintes au sol, reconnaître le chant des oiseaux, consulter des livres sur les animaux, etc. font partie de cette dimension de la sensibilité écologique (Mayer et Frantz, 2004 ; Sobko et al., 2018). L'empathie envers la nature renvoie à la capacité de l'enfant à se soucier du bien-être d'un autre être vivant et d'être capable de prendre en compte sa perspective. À titre indicatif, cela peut se manifester par le fait d'éprouver de la tristesse en voyant un papillon ayant une aile blessée, d'être malheureux parce qu'une plante de son local meurt, etc. (Cheng et Monroe, 2012 ; Schultz, 2000, p. 402 ; Sobko et al., 2018).

Enfin, la responsabilité envers la nature est le désir d'agir et d'adopter des comportements pour protéger l'environnement. Chez les jeunes enfants, cela peut se manifester par le fait de ramasser des déchets trouvés dans un boisé, participer au compostage pour nourrir le potager du centre de la petite enfance, etc.

Des recherches sur la sensibilité écologique en éducation par la nature en petite enfance

Avant de poursuivre, il est utile de rapporter certaines embûches de nature morale et méthodologique freinant la poursuite de recherches sur la sensibilité écologique de jeunes enfants. D'abord, plusieurs parents, le personnel éducateur, ou le personnel enseignant éprouvent une réticence morale à aborder des sujets qui concernent l'environnement avec des petits, et ce, pour diverses raisons. On peut notamment penser à la peur de créer de l'écoanxiété dès le jeune âge, en cette ère de crise climatique (Weldemariam, 2020). Dans une étude de Ginsburg et Audley (2020), des membres du personnel enseignant à l'éducation préscolaire nomment aussi qu'elles et ils voient difficilement comment intégrer l'éducation relative à l'environnement dans une perspective éducative de soutien au développement global de l'enfant. En effet, pour plusieurs personnes participantes, le sujet de l'environnement est trop complexe (cognitivement et émotionnellement) pour des enfants de cet âge qui auraient de la difficulté, par exemple, à comprendre que nos actions environnementales d'aujourd'hui peuvent avoir des incidences sur plusieurs générations futures (Ginsburg et Audley, 2020).

L'identification de ces défis moraux permet de concentrer les recherches sur les approches qui sont sensibles au développement de l'enfant et qui visent plutôt la création d'une relation positive de l'enfant avec l'environnement, comme l'éducation par la nature qui promeut, notamment, la fréquentation régulière d'un milieu naturel par les services de garde éducatifs (Leboeuf et Pronovost, 2020).

Sur le plan méthodologique, des moyens et des outils qui sont sensibles au développement des enfants âgés de 2 à 5 ans doivent aussi être envisagés. En effet, les enfants âgés de 2 à 5 ans amorcent le développement de leur identité et de leur perception de soi par rapport aux autres, ce qui amène des défis lorsqu'il est question de les inviter à décrire leur relation avec la nature alors qu'ils développent toujours leurs capacités communicationnelles (Beery et al., 2020 ; Harter, 1999). Ainsi, plusieurs chercheuses et chercheurs réfléchissent à d'autres moyens d'étudier la sensibilité écologique des enfants, par exemple en questionnant les parents. C'est le cas de Barrable et Booth (2020) qui ont demandé à des parents de répondre à un questionnaire pour décrire la sensibilité écologique de leur enfant.

D'autres, comme Sintonen (2020) et Speldewinde et al. (2021), se sont plutôt tournés vers le personnel éducateur pour témoigner de la relation des enfants avec le milieu naturel en éducation par la nature. C'est le

cas de Sintonen (2020) qui a invité le personnel éducateur à s'exprimer sur l'imaginaire des enfants lorsqu'ils jouent et explorent en nature et sur les pratiques qu'il emploie pour soutenir l'émerveillement des enfants face aux éléments naturels. Speldewinde et al. (2021) ont, pour leur part, mené des entretiens à la fois auprès du personnel éducateur et de parents d'enfants évoluant en éducation par la nature pour mieux comprendre la conscience de la nature des enfants et leur capacité à remarquer ce qui se produit dans leur environnement naturel. Ainsi, questionner les adultes qui gravitent autour de l'enfant dans le cadre d'entretiens, qu'ils soient parents ou personnel éducateur, est l'une des voies permettant d'établir un portrait de la sensibilité écologique de l'enfant qui demeure respectueuse de son développement.

Des mesures de nature quantitative constituent une autre façon de faire. Dans une recension systématique des écrits, Johnstone et al. (2022) se sont intéressés aux effets de l'éducation par la nature sur le développement des enfants âgés de 2 à 7 ans, entre autres aux effets de cette approche sur la sensibilité écologique des enfants. Dans cette recension, sept études ont porté (directement ou indirectement) sur la sensibilité écologique : celles de Muller et al. (2017), Agostini et al. (2018), Elliot et Chancellor (2014), Giusti et al. (2014), Rice et Torquati (2013), Yilmaz-Uysal et al. (2020) et Barrable et Booth (2020) (Johnstone et al., 2022). Effectivement, ces sept études avaient notamment pour objectif de comparer la sensibilité écologique d'enfants en service de garde éducatif mettant en œuvre l'éducation par la nature à celle d'enfants qui sont en service de garde éducatif régulier.

Parmi ces études, celle de Muller et al. (2017) comprenait une mesure quantitative de la sensibilité écologique, sous la forme d'un jeu de table développé par Evans et al. (2007) pour des enfants d'âge primaire. Les résultats n'ont pas fait ressortir de différence significative entre la sensibilité écologique des enfants qui fréquentent des milieux naturels avec leur service de garde éducatif et celle de ceux qui n'en fréquentent pas. De leur côté, Agostini et al. (2018) ont fait ressortir que les enfants fréquentant un milieu éducatif misant sur le contact avec la nature avaient une conscience de la nature plus élevée que ceux fréquentant un milieu éducatif traditionnel lors du premier temps de mesure (T1 = janvier 2014), un résultat qui ne s'est pas reproduit pour les trois autres temps de mesure suivants (T2 : mai 2014, T3 : octobre 2014 et T4 : mai 2015). Fait à noter, seul le concept de la conscience de la nature a été mesuré dans cette étude au devis quantitatif.

Pour leur part, les résultats d'Elliot et Chancellor (2014) indiquent que l'éducation par la nature a permis aux enfants de développer une plus grande connexion à la nature selon les parents et le personnel enseignant. Plus précisément, les adultes remarquaient chez les enfants un intérêt et un plaisir à fréquenter un environnement naturel et l'adoption d'une attitude positive envers les éléments de la nature. La sensibilité écologique de jeunes enfants n'étant qu'un objectif secondaire pour ces trois études et étant étudiée de façon parcellaire (un concept à la fois par exemple), cela attise l'intérêt pour en savoir plus et offrir un portrait plus complet de la sensibilité écologique en éducation par la nature. Cette étude d'Elliot et Chancellor (2014), réalisée auprès de 21 enfants âgés de 4 ans, est la seule des sept études provenant de la recension de Johnstone et al. (2022) qui employait des méthodes mixtes pour décrire la sensibilité écologique.

Toujours dans la recension systématique des écrits de Johnstone et al. (2022), l'article de Barrable et Booth (2020) a employé le questionnaire *Connectedness to Nature Index – Parents of Preschool Children* (CNI-PPC) (Sobko et al. 2018), un questionnaire complété par le parent permettant de mesurer la sensibilité écologique d'enfants de 2 à 5 ans, au Royaume-Uni. Dans cet article de Barrable et Booth (2020), la sensibilité écologique d'enfants ($M_{\text{Age}} = 4,52$ ans) qui évoluent en services de garde œuvrant ($n = 132$) ou non ($n = 84$ enfants au total) en éducation par la nature est mesurée. Les résultats obtenus montrent que les enfants évoluant en service

de garde éducatif œuvrant en éducation par la nature ont obtenu des scores plus élevés au CNI-PPC (Sobko et al., 2018) que les enfants fréquentant un service de garde éducatif qui ne pratiquent pas l'éducation par la nature. Toutefois, seuls le plaisir en nature et la conscience de la nature présentaient une différence statistiquement significative ($p = .001$) entre les deux groupes (Barrable et Booth, 2020).

Pour Beery et ses collaborateurs (2020), de futures recherches doivent néanmoins privilégier des méthodes mixtes de recherche pour mieux témoigner de la sensibilité écologique des enfants de 2 à 5 ans, comme par l'entremise d'entretiens réalisés auprès des adultes qui œuvrent auprès d'eux quotidiennement. Cette complémentarité de méthodes permettrait de faire place à un plus grand nombre de voix dans les recherches sur la sensibilité écologique, entre autres des enfants, parents, personnel éducateur, enfants, etc. (Beery et al. 2020). C'est d'ailleurs au cœur de l'objectif poursuivi dans cette étude.

Or, à notre connaissance, les études mixtes à ce sujet demeurent rares. Par exemple, parmi les études de la recension de Johnstone et al. (2022), seule la recherche d'Elliot et Chancellor (2014) utilisait des méthodes mixtes pour décrire la sensibilité écologique. Afin de parvenir à décrire la sensibilité écologique en éducation par la nature chez les jeunes enfants, il apparaît nécessaire de conduire de nouvelles recherches mixtes pouvant décrire cet objet d'étude encore récent. C'est d'ailleurs l'objectif poursuivi dans cette étude.

Objectif de la présente étude

L'objectif général de la présente étude privilégiant un devis mixte est de brosser un portrait de la sensibilité écologique d'enfants âgés de 2 à 5 ans fréquentant un centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature. Plus spécifiquement, celle-ci vise à décrire le plaisir des enfants en nature, la conscience qu'ils ont de celle-ci, l'empathie éprouvée et le sentiment de responsabilité envers la nature. Pour ce faire, et afin de brosser un portrait le plus complet possible, deux sources et techniques de collecte de données sont retenues, soit 1) un questionnaire rempli par les parents et 2) un entretien réalisé auprès des éducatrices des enfants.

1 Méthode

1.1 Participants

L'échantillon comprend 223 enfants âgés entre 2 ans et 5 ans, soit 121 garçons [54,3 % de l'échantillon] et 102 filles [45,7 % de l'échantillon]. De ce nombre, 28 sont âgés de 2 à 3 ans [12,6 %], 53 ont de 3 à 4 ans [23,8 %], 102 s'avèrent âgés de 4 à 5 ans [45,7 %] et 40 ont plus de 5 ans [17,9 %]]. Parmi ces enfants, 11,2 % ($n = 25$) présentent des besoins de soutien particulier et bénéficient d'un accompagnement.

Les enfants de l'échantillon évoluent dans 20 centres de la petite enfance de la province de Québec, majoritairement issus de la région administrative de la Capitale-Nationale (63,2%), mais aussi de celle de Chaudière-Appalaches (12,6%), de Montréal (10,8%), et, à plus petite échelle, des régions de l'Abitibi-Témiscamingue (4,9%), du Saguenay-Lac-Saint-Jean (3,1%), du Centre-du-Québec (2,7%) et de l'Estrie (2,7%). Ces enfants fréquentent un centre de la petite enfance qui œuvre en éducation par la nature et participe au projet ALEX de l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE) visant à soutenir son déploiement (AQCPE, 2023).

Parallèlement, l'échantillon de parents de ces enfants se compose de mères ($n = 196$, 87,9 %), de pères ($n = 25$, 11,2 %) et d'autres tuteurs ($n = 2$, 0,9 %). La majorité de ces répondants était âgée de 30 à 39 ans ($n = 166$, 74,4 % de l'échantillon), d'autres avaient de 40 à 49 ans ($n = 45$, 20,2 %) et de 20 à 29 ans ($n = 12$, 5,4 %).

Parmi les 90 éducatrices et éducateurs de ces 223 enfants, 10 ont accepté de réaliser un entretien sur leur expérience vécue en éducation par la nature. Ces éducatrices, des femmes âgées de 20 à 49 ans ($M = 38.80$ ans, $ET = 6.13$), provenaient de 6 centres de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature. Elles étaient titulaires d'un groupe composé en moyenne de 8,6 enfants [$ET = 3.17$], le nombre d'enfants concernés totalisant 91. Deux des éducatrices œuvraient auprès d'enfants âgés de 3 à 4 ans, alors que la majorité ($n = 8$) accompagnait des enfants âgés de 4 à 5 ans.

Parmi ces éducatrices participantes, le dernier niveau de formation complété était la technique en éducation à l'enfance (TÉÉ) (5, soit 50 % de l'échantillon), le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (4, soit 40 % de l'échantillon) et des études de 2^e cycle en éducation (maîtrise, DEPP, certificat ; 1, soit 10 % de l'échantillon). Ces éducatrices avaient entre 2 et 25 ans d'expérience en petite enfance [$M = 13.5$, $ET = 6.57$] et leur expérience générale en éducation par la nature allait de moins d'un an à 11 ans d'expérience [$M = 3$, $ET = 4.24$].

1.2 Procédure

Pour rejoindre les parents des enfants, un courriel leur a été acheminé par l'entremise des directions des différents centres de la petite enfance en juin 2020, après le confinement lié à la pandémie de COVID-19. Ils étaient invités à répondre au questionnaire d'une durée d'une vingtaine de minutes sur la plateforme LimeSurvey en juin 2020, un mois après le premier déconfinement et le retour progressif des enfants et du personnel éducateur en centre de la petite enfance (Bouchard et al., 2025).

Pour rejoindre les éducatrices, un courriel a été acheminé aux centres de la petite enfance participant au projet Alex de l'Association québécoise des centres de la petite enfance, un projet qui accompagne les milieux mettant en œuvre l'éducation par la nature (AQCPE, 2023). Les entretiens individuels semi-dirigés, d'une durée moyenne de 60 minutes, ont aussi été conduits auprès des éducatrices en juin 2020. Ils ont été réalisés à distance à partir de la plateforme Microsoft Teams et ont été enregistrés pour permettre la transcription des verbatims.

Avant de répondre au questionnaire en ligne ou à l'entretien individuel, les participants devaient lire les objectifs de l'étude et donner leur consentement à participer à la recherche. Ce projet a obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL) (2019-088 / 12-06-2019).

1.3 Mesures

1.3.1 Questionnaire sur la sensibilité écologique de l'enfant

La sensibilité écologique de l'enfant a été mesurée à partir du questionnaire *Connectedness to Nature Index for Parents of Preschool Children* (CNI-PPC) de Sobko et al. (2018), traduit avec la permission de l'auteure principale pour les besoins de cette étude. Ce questionnaire, rempli par les parents, comporte 16 énoncés pouvant être regroupés en quatre dimensions : 1) le plaisir en nature (5 énoncés, p. ex. « Mon enfant aime voir

des fleurs sauvages dans la nature » ; $\alpha = 0.86$ pour l'étude initiale et $\alpha = 0.40$ pour la présente étude ; voir tableau 2) ; 2) la conscience de la nature (5 énoncés, p. ex., « Mon enfant aperçoit les animaux sauvages de son environnement », $\alpha = 0.80$ pour l'étude initiale et $\alpha = 0.70$ pour la présente étude; voir tableau 3) ; 3) l'empathie envers la nature (4 énoncés, p. ex., « Mon enfant se sent triste quand les animaux sauvages sont blessés » ; $\alpha = 0.87$ pour l'étude initiale et $\alpha = 0.85$ pour la présente étude ; voir tableau 4); et 4) la responsabilité envers la nature (2 énoncés, p. ex., « Mon enfant croit que ramasser des déchets par terre peut aider la nature » ; $\alpha = 0.75$ pour l'étude initiale et $\alpha = 0.60$ pour la présente étude ; voir tableau 5) Sobko et al., 2018). Ces items auxquels ont répondu les parents à partir d'une échelle de type Likert en 5 points, allaient de 1 « Pas d'accord avec l'énoncé » à 5 « D'accord avec l'énoncé ». Il y avait aussi la possibilité d'indiquer « Je ne peux pas répondre à l'énoncé », un résultat considéré comme manquant lors de l'analyse statistique. Pour tous les énoncés, le score minimal est de 1 et le score maximal est de 5.

1.3.2 Entretien auprès des éducatrices

L'entretien auprès des éducatrices permet de décrire leur expérience en éducation par la nature de façon globale. De manière plus précise, il comprend cinq parties : 1) L'expérience vécue par l'éducatrice avant et depuis la pandémie de COVID-19 (4 questions, p. ex. : « Quels avantages avez-vous retirés de l'éducation par la nature avant et depuis la pandémie ? ») ; 2) La perception des éducatrices quant aux effets de la mise en œuvre de l'approche d'éducation par la nature sur la qualité de leurs interactions avec les enfants (3 questions, p. ex. : « Quels sont les changements vécus dans votre rôle auprès des enfants en lien avec le soutien à l'apprentissage en éducation par la nature avant la pandémie et depuis la pandémie ? ») ; 3) La perception des éducatrices quant aux effets de la mise en œuvre de l'approche d'éducation par la nature sur le développement et sur l'engagement des enfants (9 questions, p. ex. : « Que dire des changements vécus dans la manière des enfants de s'engager dans leurs apprentissages, comme dans leurs jeux, les activités en éducation par la nature avant et depuis la pandémie ? ») ; 4) La documentation pédagogique des éducatrices (2 questions, p. ex. : « Pourriez-vous me décrire votre démarche de documentation pédagogique ? ») ; 5) Conclusion (4 questions, p. ex. : « Avez-vous d'autres informations, points de vue à nous partager? »).

Les entretiens étant issus d'une recherche plus vaste, il faut noter que les éducatrices n'ont pas répondu à des questions spécifiquement en lien avec la sensibilité écologique des enfants, mais bien à des questions visant à décrire leur expérience en éducation par la nature. Comme l'éveil de la sensibilité écologique constitue un des principes de l'éducation par la nature (Leboeuf et Pronovost, 2020) et se situe au cœur de cette approche, les éducatrices référaient souvent à la sensibilité écologique, ce qui nous a conduits à recueillir des informations issues de leurs propos.

1.4 Analyses

Les données quantitatives tirées du questionnaire aux parents et celles qualitatives issues des entretiens avec les éducatrices sont d'abord analysées de façon indépendante, avant d'être réunies au moment d'interpréter les résultats dans la discussion (Creswell, 2009 ; Fortin et Gagnon, 2016).

1.4.1 Analyse des données quantitatives

Des analyses descriptives ont été réalisées afin de brosser un portrait de la sensibilité écologique des enfants de 2 à 5 ans en éducation par la nature. Puis, une analyse de corrélation de Pearson entre les dimensions du

questionnaire CNI-PPC (le plaisir en nature, la conscience de la nature, l'empathie envers la nature et la responsabilité envers la nature), l'âge et le sexe des enfants a été menée. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel *IBM SPSS Statistics 28* (1989-2021), à partir des données exportées des questionnaires sur *LimeSurvey Professional* (2006-2021).

1.4.2 Analyse des données qualitatives

Les entretiens réalisés auprès des éducatrices ($n = 10$) ont été retranscrits et analysés selon une analyse thématique des unités de sens (Krippendorff, 2004). Une première lecture flottante des entretiens a été réalisée en guise de préanalyse pour prendre connaissance des propos des éducatrices et cibler les unités reliées à la sensibilité écologique des enfants (Robert et Bouillaguet, 1997 ; Wanlin, 2007). Les codes ont été établis à partir des 16 items qui composent les quatre dimensions du questionnaire *Connectedness to Nature Scale* (CNI-PPC ; Sobko et al., 2018 ; voir Annexe D). Une deuxième lecture des entretiens a servi à l'analyse de leurs propos à partir de la grille d'analyse développée selon les catégories déterminées par les items du CNI-PPC (Sobko et al., 2018).

C'est lors de cette deuxième lecture que la création d'un code a été faite de façon émergente pour l'analyse des propos selon la responsabilité envers la nature, soit le code « [L'enfant] Traite avec considération les plantes, animaux et insectes ». Ce code est le seul qui a comme origine le cadre conceptuel entourant la responsabilité envers la nature sur lequel s'appuie la présente recherche, et non le questionnaire du CNI-PPC (Sobko et al., 2018). La troisième lecture du verbatim a permis d'analyser les propos en ajoutant ce nouveau code à l'analyse. Les entretiens ont été analysés à partir du logiciel d'analyse qualitative *MaxQDA Plus 2020*. Cette analyse thématique selon les éléments qui composent le questionnaire permet de faire converger les propos des éducatrices avec les données quantitatives recueillies auprès des parents.

2 Résultats

Afin de brosser un portrait de la sensibilité écologique des enfants âgés de 2 à 5 ans ($n = 223$) fréquentant un centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature, des analyses descriptives sont effectuées. Le score moyen pour l'ensemble des dimensions qui composent la sensibilité écologique des enfants est de 4,42 sur 5 ($ET = 0.42$, Min. = 2,89, Max. = 5). De manière plus précise, le plaisir en nature (4,79, $ET = 0.37$, Min. = 1, Max. = 5) et la conscience de la nature (4,58, $ET = 0.5$, Min. = 1, Max. = 5) ont les valeurs les plus élevées des quatre dimensions. L'échelle de la responsabilité envers la nature ayant une valeur moyenne de 4,3 ($ET = 0.77$, Min. = 2, Max. = 5) arrive au 3^e rang. La dimension de l'empathie envers la nature présente une valeur moins élevée que les trois autres dimensions, avec un score moyen de 3,9 sur 5 ($ET = 0.92$, Min. = 1, Max. = 5), arrivant ainsi au dernier rang.

De manière à réaliser une description fine des données, des informations sont présentées pour chaque dimension de la sensibilité écologique des enfants, d'abord à partir du questionnaire et ensuite selon les entretiens effectués auprès des éducatrices.

2.1 Plaisir en nature

Rappelons que le plaisir en nature est une dimension qui décrit l'appréciation de l'enfant à se retrouver en nature et à interagir avec, par exemple, les éléments naturels, les animaux et les végétaux qui la composent. Comme l'illustre le [tableau 2](#), les deux items ayant les résultats les plus élevés à cette dimension sont « Aime voir des fleurs sauvages dans la nature » ($M = 4.92$; $ET = 0.39$) et « Aime ramasser des pierres et des coquillages » ($M = 4.89$; $ET = 0.43$). D'ailleurs, ces deux derniers items sont ceux ayant les scores les plus élevés de tous les items du questionnaire, toutes dimensions confondues.

Tableau 10. Plaisir en nature des enfants en éducation par la nature ($n = 223$).

Dimension et items	M	ET
Plaisir en nature	4.79	0.37
Aime voir des fleurs sauvages dans la nature.	4.92	0.39
Être dans la nature donne à mon enfant un sentiment de paix.	4.70	0.71
Aime jardiner et planter.	4.65	0.72
Aime ramasser des pierres et des coquillages.	4.89	0.43
Aime toucher les animaux et les plantes.	4.80	0.48

Lors des entretiens, une majorité d'éducatrices (6/10) nomme cet intérêt des enfants pour les fleurs sauvages, mais aussi pour les champignons, les arbres et les plantes. Une éducatrice (ED09) remarque qu'elle a pu observer un enfant se questionnant sur la façon dont les feuilles sont connectées aux branches :

[...] même en hiver [...] on retrouve quand même des branches mortes avec des feuilles... [...] Lui, il en avait arraché une puis il essayait de comprendre comment la reconnecter [...] C'était un casse-tête de voir comment on peut replacer les feuilles sur la branche aussi, puis à quel endroit elles allaient... [...] C'était vraiment un beau moment d'observation, puis de réflexion. D'essayer de comprendre comment ça fonctionne son environnement. [Éducatrice 09]

Certaines éducatrices ont aussi fait mention de l'intérêt des enfants pour toucher les animaux et les plantes ($n = 4$), pour la cueillette de pierres et de coquillages ($n = 3$) ainsi que pour le jardinage ($n = 3$). Une éducatrice (ED08) soulève l'intérêt d'un enfant pour une petite branche qu'il a souhaité cueillir pour la faire pousser dans le local :

Un enfant a trouvé un petit bout de sapin dans une souche qui a été brisée, puis il voulait le ramener. Je lui ai dit : « Ah ! Mais pourquoi est-il là ? », puis il a dit : « Bien je ne sais pas, il a peut-être poussé là. [...] Il a peut-être perdu son papa ? », « Oui, peut-être ». Puis il a dit « Est-ce qu'on peut le ramener ? [...] Je pourrais le mettre dans l'eau ? », j'ai répondu : « Pourquoi le mettre dans l'eau ? » [et il a répondu] « Parce qu'il pourrait continuer à pousser ! ». On l'a encore dans le local, ça fait presque un mois de ça. [...] Il s'est installé avant la sieste avec une feuille et un crayon, il a pris son petit sapin et il l'a dessiné. [Éducatrice 08]

Deux éducatrices sur les 10 (2/10) ont remarqué que les enfants étaient plus paisibles au contact de la nature. L'une d'elles (ED04) nomme cet effet apaisant qui influence son propre bien-être :

Moi je vois vraiment une différence sur les comportements. Un enfant qui va [avoir] plus tendance à avoir des comportements inadéquats, en forêt, ça va s'estomper beaucoup. Je pense que le fait que la nature, c'est enveloppant. C'est doux, c'est calme. On entend les oiseaux, le bruissement des feuilles. J'ai l'impression que ça les apaise. On arrive en forêt puis tout le groupe fait « ouf » [soupir positif]. [Éducatrice 04]

2.2 Conscience de la nature

La dimension de la conscience de la nature concerne plus spécifiquement la capacité de l'enfant à percevoir ce qui se produit dans l'environnement naturel et à s'intéresser à celui-ci. Trois items se démarquent dans cette dimension, soit : 1) celui « Entend les oiseaux et d'autres sons dans la nature » ($M = 4.86$; $ET = 0.46$) ; 2) « Ressent la différence entre l'extérieur et l'intérieur » ($M = 4.82$; $ET = 0.54$) ; et 3) celui « Aperçoit les animaux sauvages de son environnement » ($M = 4.79$; $ET = 0.61$) (voir [tableau 3](#)). L'item présentant le résultat moyen le plus faible et l'écart-type le plus élevé est « Réfléchit à la provenance de la nourriture et sait qu'elle provient de la nature » ($M = 3.89$; $ET = 1.14$).

Tableau 11. Conscience de la nature des enfants en éducation par la nature ($n = 223$).

Dimension et items	M	ET
Conscience de la nature	4.58	0.50
Aperçoit les animaux sauvages de son environnement.	4.79	0.61
S'intéresse aux livres sur les plantes et les animaux.	4.44	0.88
Ressent la différence entre l'extérieur et l'intérieur.	4.82	0.54
Réfléchit à la provenance de la nourriture et sait qu'elle provient de la nature.	3.89	1.14
Entend les oiseaux et d'autres sons dans la nature.	4.86	0.46

Toutes les éducatrices (10/10) ont nommé l'intérêt des enfants pour les animaux sauvages, les insectes ou les oiseaux dans leur environnement. L'une d'elles (ED05) atteste de cet intérêt alors qu'elle décrit le moment où les enfants ont fait la découverte de salamandres :

Ils ont trouvé des salamandres. [...] Il y en a un qui a dit : « Bien non ! Ce n'est pas une salamandre, c'est un ver de terre ! », parce que c'est vrai qu'elle était brune et gluante. Il y en a un qui a répondu : « Bien non, regarde comme il faut, elle a des pattes ! ». Là, ils ont compté les pattes, ils ont vu qu'elle avait quatre pattes. [...] Un ami dit : « Oh ! On pourrait lui donner du gazon ! », j'ai répondu : « Ah ! Tu penses qu'elle mange du gazon ? Toi, tu penses qu'elle mange quoi ? » et il a dit : « Ah, je ne sais pas, mais elle ne doit pas manger ça, parce qu'elle est cachée dans la terre... ». [...] On a cherché ensemble ce que ça mangeait puis, là, on a vu que c'était carnivore. Un enfant a dit : « Bien, ils ne mangent pas de la viande s'il est carnivore ! À la grosseur qu'il a, il ne mange pas de la viande ! » [...] On a trouvé qu'il mangeait des larves, des œufs de petits insectes et même des vers et tout ça. » [Éducatrice 05]

L'intérêt des enfants pour les animaux, oiseaux et insectes les amène aussi à rechercher les indices de leur présence, comme le révèle une éducatrice (ED07) :

Il y avait un enfant qui avait observé [...] un petit arbre un petit peu plus haut que lui. On voyait plein de branches, puis accroché sur une branche, il y avait une plume... [...] il me disait : « Viens voir ! Il y a une plume de harfang des neiges ! ». Pour lui, c'était ça ! [...] Donc il disait que c'était sa plume de harfang des neiges, puis il espérait qu'elle reste là, donc on n'y avait pas touché. La fois d'après, quand on a débarqué de l'autobus, il est parti à courir [...] pour voir si sa plume était encore là, mais elle n'y était plus... donc, il a passé un moment à chercher s'il ne pouvait pas en trouver une autre. Puis, on a rencontré un monsieur qui avait une grande caméra très impressionnante qui le cherchait, car il y a un harfang des neiges qui se promène pour vrai ! Il nous disait qu'il l'avait vu, qu'il l'avait croisé, et là, le petit garçon était vraiment impressionné de le voir : « Hein ! Il veut le [trouver] ! ». [Éducatrice 07]

Quatre éducatrices (4/10) nomment la capacité des enfants d'entendre les oiseaux et d'autres sons de la nature. L'une d'elles (ED09) explique d'ailleurs comment elle accompagne les enfants dans l'identification d'un oiseau par son chant ou par les trous qu'il creuse dans les arbres :

Entendre juste un oiseau, se questionner juste sur : « Qu'est-ce qu'on entend ? », « C'est un oiseau ! », « C'est un oiseau ? Quel oiseau ? ». L'autre jour il y avait de gros trous dans l'arbre, pis là on a comme dit :

« Hein ? C'est quoi ? Qui pourrait avoir fait ça ? ». Là il y en a un qui a dit : « Un oiseau ? », « Un pic-bois ? », « Hein, un pic-bois ! » [...] [Éducatrice 09]

Deux éducatrices (2/10) relèvent l'intérêt des enfants pour les livres et autres représentations des plantes et des animaux. L'une d'elles (ED01) nomme cet intérêt pour les livres dans une visée d'identification des découvertes en nature :

On a ramassé quelques fleurs [et des feuilles]. Elles sont dans notre presse feuilles pour les faire sécher, puis après je vais les plastifier et on peut les afficher dans le local et les utiliser pour jouer après. [...] On a des livres et on essaye de trouver comment ça s'appelle. Une enfant de mon groupe aime beaucoup l'écriture, elle a un intérêt envers ça, donc souvent on trouve le nom de la feuille ou le nom de l'oiseau, puis elle va le réécrire [...] puis on l'affiche dans le corridor. Tout l'intérêt pour les lettres on a tout ramené ça en lien avec ce qu'on a vu. [Éducatrice 01]

2.3 Empathie des enfants envers la nature

En guise de rappel, la dimension de l'empathie envers la nature concerne la capacité des enfants à se sentir touchés ou émus par l'état des végétaux ou des animaux qu'ils côtoient. Comme mentionné précédemment, l'empathie envers la nature est la dimension qui a le plus bas résultat et le plus grand écart-type ($M = 3.91$; $ET = 0.92$). L'item le plus élevé dans cette dimension est « Se sent triste quand les animaux sauvages sont blessés » ($M = 4.48$; $ET = 0.86$), alors que quatre autres items présentent un résultat moyen inférieur à 4 sur 5 (voir le [tableau 4](#)). L'item « Est malheureux quand les plantes meurent » est celui qui a le résultat moyen le plus faible ($M = 3.46$) et l'écart-type le plus élevé ($ET = 1.21$) de tout le questionnaire.

Tableau 12. Empathie envers la nature des enfants en éducation par la nature ($n = 223$).

Dimension et items	<i>M</i>	<i>ET</i>
Empathie envers la nature	3.94	0.92
Se sent triste quand les animaux sauvages sont blessés.	4.52	0.84
Est angoissé quand il voit/entend que des animaux sont blessés.	3.81	1.10
A le cœur brisé quand les animaux meurent.	3.93	1.15
Est malheureux quand les plantes meurent.	3.47	1.21

La mort des animaux semble être un sujet qui a touché émotionnellement les enfants et qui a fait naître des discussions avec leur éducatrice. Lors des entretiens, une éducatrice (1/10) a abordé la tristesse des enfants lorsque les animaux sont blessés et lorsqu'ils meurent. Lors de la découverte d'un oiseau mort par le groupe, cette dernière (ED05) indique :

On a trouvé un oiseau mort. Ça, ça a été dur un peu. [...] Je trouve ça triste, parce qu'on a fait ça trop vite... Les enfants auraient aimé ça qu'on l'enterre. [...] [Mais] tout de suite, on l'a mis dans un sac et on l'a jeté. Les enfants ont dit : « Oh, mais c'est triste ! ». J'en ai un dans mon local qui est parti à pleurer : « Je ne voulais pas qu'il meure ! Moi, je pense que si j'avais donné un bec avec ma bouche sur sa bouche, il serait encore vivant ! » [...] C'est vraiment beau, là, c'est vraiment un acte d'empathie... [Éducatrice 05]

Toutefois, la découverte d'un animal mort ne crée pas toujours une émotion de tristesse ou d'anxiété chez les enfants, mais parfois des questionnements pour chercher à mieux comprendre le phénomène. Une autre éducatrice (1/10 ; ED07), qui a fait une découverte semblable avec son groupe, nomme plutôt la curiosité des enfants et les questions qui ont surgi lors de la découverte :

On a vu un petit hibou qui était mort par terre... [...] [Ce qui est intéressant] c'est toutes les questions qu'ils se posent, jusqu'où ils vont. Il y en a qui disaient : « Ah, il dort, c'est sûr ! », l'autre il répondait : « Bien non, il ne bouge pas ! Il est mort, c'est sûr ! », « Bien toi, quand tu dors, est-ce que tu bouges ? », « Ah... Bien non...

Bien, je bouge un peu... », « Ah, OK ! Mais, lui, est-ce que ça se peut qu'il dorme ? ». [...] Puis, la fois d'après, revoir : « Est-ce qu'il est encore là ? Qu'est-ce qui est arrivé, il n'est plus là ? » [et un enfant répond] « Ah, il est monté au ciel... »[...]. [Éducatrice 07]

2.4 Responsabilité des enfants envers la nature

Comme indiqué précédemment, la dimension de la responsabilité envers la nature aborde plus particulièrement les actions que les enfants posent afin de protéger ou de prendre soin de l'environnement. Pour cette dimension, deux items la composent : 1) « Croit que ramasser des déchets par terre peut aider la nature » ($M = 4.45$; $ET = 0.84$) ; et 2) « Aime recycler le papier et les bouteilles » ($M = 4.06$; $ET = 1.06$) (voir [tableau 5](#)).

Tableau 13. Responsabilité envers la nature des enfants en éducation par la nature ($n = 223$).

Dimension et items	M	ET
Responsabilité envers la nature	4.30	0.76
Croit que ramasser des déchets par terre peut aider la nature.	4.45	0.84
Aime recycler le papier et les bouteilles.	4.06	1.06

Dans les entretiens, les propos des éducatrices n'évoquent pas directement ces éléments de la responsabilité des enfants envers la nature. Toutefois, trois éducatrices affirment que les enfants traitent avec considération les plantes, animaux et insectes. Voici, par exemple, les propos d'une éducatrice (ED04) témoignant de cette considération des enfants pour des escargots :

On avait une enfant que son escargot ne sortait pas de sa coquille. [...] Je lui ai dit : « Écoute, les escargots ont besoin de calme. Alors, je pense que si tu vas t'asseoir sur une roche, que tu prends une petite voix et que tu es calme, je pense que ton escargot, il va sortir ». Puis, là, elle est partie. Elle est allée sur une roche, en silence, et elle regardait son escargot. Puis, il a commencé à sortir. Elle s'est levée doucement, elle a marché super doucement vers moi et elle m'a dit avec une toute petite voix « Regarde, ça a marché ! ». [...] J'ai un autre enfant, elle avait son escargot et elle voulait l'endormir. Donc, elle lui chantait une comptine [...] Le contact avec la nature vient tellement développer le domaine socioaffectif. Ils vont développer l'habileté avec l'escargot, et ça se transmet aussi dans la relation avec n'importe quel insecte, animal, humain. [Éducatrice 04]

3 Discussion

Cette étude avait pour objectif principal de brosser un portrait de la sensibilité écologique d'enfants âgés de 2 à 5 ans en centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature. Il s'agissait plus précisément de décrire leur plaisir en nature, leur conscience de la nature, leur empathie et leur responsabilité envers la nature, à partir de la perspective des parents ayant rempli un questionnaire et de celle du personnel éducateur ayant participé à un entretien.

Les résultats issus du questionnaire indiquent un score moyen de 4,42 sur 5 à la sensibilité écologique des enfants. À titre indicatif, ce résultat est légèrement plus élevé que celui de 4,22 de l'étude Barrable et Booth (2020), obtenu auprès d'enfants ($n = 132$) âgés en moyenne de 4,28 ans fréquentant des crèches nature au Royaume-Uni. À notre connaissance, seule cette étude de Barrable et Booth (2020) nous permet de comparer directement les résultats de la présente étude. En effet, peu de recherches ont été menées quant à la sensibilité écologique de jeunes enfants mesurée à partir du même questionnaire de Sobko et al. (2018).

D'autres études réalisées avec ce même questionnaire pourraient être menées afin d'établir une comparaison.

Avant de poursuivre la discussion des résultats de cette étude, il est important de préciser que les quatre dimensions de la sensibilité écologique ne sont pas mutuellement exclusives. En effet le développement d'une dimension peut entraîner ou soutenir le développement de l'autre. La *Dimensions Educational Research Foundation* (2005) ajoute qu'il est d'abord important que l'enfant aime et surtout qu'il vive des moments positifs en nature, pour que l'on puisse espérer qu'un jour il adopte des gestes pour la sauver. La conscience de la nature, notamment le fait de remarquer la présence du vivant dans l'environnement naturel, est tout aussi nécessaire pour développer une empathie pour le vivant et se sentir responsable envers elle (Broom, 2017). Bref, bien que celles-ci soient détaillées de façon indépendante, il est important de nommer l'interdépendance dans le développement de chacune de ces dimensions (Beery et al., 2020).

Les résultats en lien avec le plaisir en nature de l'enfant expérimentant l'éducation par la nature se démarquent des autres dimensions de la sensibilité écologique, cette dimension étant celle qui obtient le résultat le plus élevé, bien que la faible cohérence interne mène à interpréter ce résultat de façon nuancée (Reid, 2005). Le plaisir en nature est non négligeable en matière de sensibilité écologique, car celui-ci a une incidence sur les actions environnementales à long terme. Toutefois, certains chercheurs affirment qu'il ne suffirait pas de visiter périodiquement tout environnement naturel pour que ce lien se crée. En effet, pour que l'enfant développe un attachement à un environnement naturel, celui-ci doit vivre à proximité de ce milieu naturel ou, à tout le moins, qu'il fasse partie de son environnement proximal (Ärlemalm-Hagsér, 2013 ; Benzid, 2017 ; Smith et al., 2018).

Lors des entretiens, les éducatrices remarquent d'ailleurs que les enfants aiment voir des fleurs sauvages, des champignons et de la végétation, ce qui fait partie du plaisir en nature. Lors d'un entretien, une éducatrice nomme que l'affection pour la végétation est telle pour un enfant qu'il a souhaité ramener à l'intérieur une pousse de sapin pour la planter et en prendre soin. Ainsi, il est possible de poser l'hypothèse que le plaisir de voir des végétaux pourrait être un levier pour développer de l'empathie pour les végétaux et souhaiter en prendre soin. Ainsi, cet altruisme envers le vivant ne pourrait être présent sans que l'enfant éprouve du respect, de l'intérêt ou de l'amour pour l'environnement (Lithoxoidou et al. 2017).

Le rôle de l'adulte serait, alors, de nourrir cette empathie pour le vivant. Alors que l'enfant se questionnait sur la raison pour laquelle un petit sapin poussait seul dans une souche, il a émis l'hypothèse que l'arbre avait peut-être perdu son papa, ce à quoi son éducatrice a répondu « Oui, peut-être ». Merewether (2019) propose d'encourager l'animisme des jeunes enfants et de soutenir cet intérêt pour les objets naturels qui semblent inanimés. En effet, le fait de croire, par exemple, qu'une roche peut avoir besoin d'une maison ou qu'un arbre puisse avoir mal si on casse l'une de ses branches pourrait par exemple permettre de déconstruire cette dichotomie qui oppose deux mondes, soit un monde humain et non humain (Harvey, 2013 ; Merewether, 2019).

Concernant les résultats obtenus pour la dimension de la conscience de la nature, l'item concernant la conscience des enfants quant à la présence des animaux et celui concernant la capacité à entendre le chant des oiseaux qui les entourent obtiennent les plus hauts résultats. La conscience des enfants à propos du vivant en nature ressort aussi des propos des éducatrices, chacune d'entre elles ($n=10$) ayant nommé l'intérêt des enfants pour les animaux sauvages, les insectes ou les oiseaux. D'ailleurs, une étude de Speldewinde et al. (2021) s'est particulièrement intéressée à la capacité des enfants âgés de 4 ans à développer une

conscience accrue de ce qui se produit dans l'environnement, à faire des prédictions et à remarquer les changements dans l'environnement, selon qu'ils soient novices, compétents ou experts (Speldewinde et al., 2021). Par exemple, concernant la capacité à développer une conscience accrue de ce qui se produit dans l'environnement naturel : un enfant novice éprouverait de l'ennui, ne sachant quoi faire ou observer, un enfant compétent serait en observation plus passive de la nature alors que, pour sa part, l'enfant expert pourrait remarquer, commenter, remettre en question les changements subtils dans l'environnement naturel qu'il a l'habitude de fréquenter (Speldewinde et al., 2021).

En entretien, cette capacité de remarquer des changements en nature ressort tout particulièrement dans les propos d'une éducatrice qui relate un moment où un enfant remarque la plume d'un harfang des neiges, et surtout, constate l'absence de celle-ci à la sortie suivante. Or, un enfant qui a la capacité de reconnaître des changements aussi subtils est considéré comme expert en matière de conscience de la nature (Speldewinde et al., 2021).

La dimension de la responsabilité envers la nature, qui s'intéresse aux gestes posés par l'enfant pour préserver l'environnement, s'inscrit en troisième place lorsque comparée aux trois autres dimensions de la sensibilité écologique. Dans la présente étude, quelques éducatrices ont nommé la capacité des enfants à traiter avec respect les êtres vivants qu'ils rencontrent en nature et donnent des exemples d'interventions pour soutenir le développement de ce respect. La place du développement de la responsabilité envers la nature des jeunes enfants est matière à débats : certains croient qu'elle fait partie intégrante de la sensibilité écologique (Barable et Booth, 2020 ; Benzid, 2017 ; Schultz, 2002), alors que d'autres voient une différence entre l'affection pour l'environnement naturel que les jeunes enfants peuvent ressentir et l'action concrète pour sa protection (Ärlemalm-Hagsér, 2013).

Développer la responsabilité envers la nature des enfants âgés de 2 à 5 ans pourrait être un objectif à long terme, un éventuel but à atteindre en matière de sensibilité écologique. Devant les résultats de son étude auprès d'enfants ($n = 150$) âgés en moyenne de 6,5 ans, Savolainen (2021) en est venu à la conclusion que plus l'enfant fréquente un milieu naturel, plus il se sent responsable envers l'environnement. Au terme de leur recension, Johnstone et al. (2022) nomment d'ailleurs que l'étude de la responsabilité envers la nature des enfants nécessiterait d'être réalisée sur plusieurs années, donc de façon longitudinale, pour témoigner de son développement chez les enfants qui ont évolué en éducation par la nature.

Pour ce qui est de l'empathie envers la nature, il s'agit de la dimension ayant le résultat le plus bas dans notre étude. Un item se démarque toutefois dans cette dimension par son résultat plus élevé que les autres ($M = 4,52$, $ET = 0,84$), soit celui « Se sent triste quand les animaux sauvages sont blessés ». Lors des entretiens, deux éducatrices ont plus précisément discuté d'événements où les enfants étaient confrontés à la mort des animaux et de leur réaction. Dans ces circonstances, les enfants semblent selon elles démontrer de la curiosité d'une part, et d'autre part, de la tristesse face à la mort des êtres vivants, témoignant dans une certaine mesure de leur empathie envers la nature. Ces occasions peuvent alors être saisies par les éducatrices afin de soutenir leurs besoins affectifs, en reconnaissant et en discutant des émotions de l'enfant face au décès de l'animal (Born, 2018).

Selon Myers (2007), le jeune enfant sent naturellement un lien affectif envers les animaux, ce qui le pousse à se préoccuper de leur bien-être. En outre, dans une étude de Myers (1998), des enfants âgés de 4 à 6 ans s'empessaient de rapporter à leur parent leur inquiétude et leur indignation lorsqu'ils étaient confrontés à des événements impliquant la mort ou le mal-être d'un animal à l'école (p. ex. : lors du décès de la colombe de

compagnie de la classe ou lorsqu'un singe-araignée était confiné dans une cage lors d'une présentation en classe, etc.) (rapporté dans Myers et Saunders, 2002). Dans une visée de développement de la sensibilité écologique chez les enfants, cette préoccupation pour le bien-être animal pourrait constituer un levier vers l'empathie pour l'environnement naturel (Kahn, 1999 ; Myers et Saunders, 2002).

4 Limites de la présente étude

Cette étude exploratoire présente certaines limites qu'il convient de nommer. Tout d'abord, l'outil employé a été traduit en français aux fins de cette étude, sans être validé. Des études de validation de la traduction du questionnaire pourraient être faites en ce sens. En outre, des quatre dimensions de ce même questionnaire, celles reliées au plaisir en nature ($\alpha = 0,40$) et à la responsabilité envers la nature ($\alpha = 0,60$) obtiennent des alphas de Cronbach inférieurs au seuil minimum requis de 0,70 (Nunnally, 1978). Or, cette limite conduit à une interrogation à savoir si les items qui composent chacune de ces dimensions ont bel et bien pu témoigner du plaisir en nature et de la responsabilité envers la nature des enfants. Cela invite à la prudence dans l'interprétation des résultats (Reid, 2005). Or, ces items ont néanmoins été conservés ici dans un souci de demeurer fidèles au construit théorique proposé par Sobko et al. (2018).

Un effet de plafonnement des données est aussi constaté par la distribution asymétrique des données lors de l'analyse, effet qui pourrait être expliqué par la construction de l'outil avec une échelle de Likert limitée à 5 points et la petite taille de notre échantillon (Allen, 2017). Toujours concernant le questionnaire, la dimension de l'empathie envers la nature est décrite par des sentiments négatifs présentés par les enfants (p. ex. : mon enfant « se sent triste », « est angoissé », « a le cœur brisé » et « est malheureux »), alors que l'empathie peut être aussi liée à des comportements de collaboration, de réconfort et d'aide d'autrui (Warneken, 2015). Enfin, les réponses des parents au questionnaire CNI-PPC (Sobko et al., 2018) peuvent être influencées par l'effet de désirabilité sociale et leur propre sensibilité écologique (Barrable et Booth, 2020), ce qui a pu affecter la validité interne de l'étude (Reid, 2005).

Une limite importante de cette étude tient au fait que les entretiens réalisés auprès des éducatrices ne les interrogeaient pas spécifiquement sur la sensibilité écologique des enfants. Dans une prochaine étude, il serait important de les questionner à ce sujet afin d'obtenir une compréhension plus approfondie de leur perception du phénomène. Toutefois, l'éveil de la sensibilité écologique faisant partie des principes qui définissent l'éducation par la nature (Forest School Association, 2011 ; Leboeuf et Pronovost, 2020), des entretiens sous l'angle de la sensibilité écologique des enfants apparaissent tout de même pertinents. Toujours dans l'objectif de bien témoigner de la perception du personnel éducateur de la sensibilité écologique des enfants en éducation par la nature, l'outil de Sobko et al. (2018) pourrait être adapté pour que les éducatrices puissent y répondre et ainsi offrir un portrait complet de la perception des adultes de ce phénomène.

D'autre part, il est important de noter que la présente étude s'appuie sur la perception de parents et du personnel éducateur et qu'il ne rapporte pas le point de vue de l'enfant sur sa sensibilité écologique ou son témoignage de la relation qu'il entretient avec l'environnement naturel, tel que nous pouvons lire dans l'étude phénoménologique de Green (2017). De nouveaux projets de recherche pourraient, notamment, allier les observations sur le terrain, les entretiens auprès des enfants et les outils quantitatifs développés pour mesurer la sensibilité écologique des enfants (p. ex. : Giusti et al., 2014 ; MacKeen et Wright, 2020 ; Rice et Torquati,

2013, etc.). De futures études pourraient, par exemple, comparer les résultats obtenus d'un questionnaire sur la sensibilité écologique entre un groupe d'enfants en centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature et un deuxième groupe en service de garde éducatif à l'enfance traditionnel, comme ce que proposaient Barrable et Booth (2020) dans leur étude. Il s'agirait d'inclure un groupe contrôle afin de permettre la comparaison des résultats avec un groupe expérimental (Portney et Watkins, 2009).

Finalement, le contexte pandémique peut aussi avoir exercé une influence sur les résultats de cette étude. En effet, par la conduite d'un questionnaire en ligne auprès de 376 parents d'enfants âgés de 3 à 7 ans, Friedman et ses collaborateurs (2021) ont démontré que le contexte de la pandémie de la COVID-19 exerçait une influence positive sur la sensibilité écologique des enfants lorsque les contacts avec la nature étaient plus fréquents lors du confinement. En revanche, l'influence s'avérait négative s'il y avait une moins grande fréquentation des milieux naturels (Friedman et al., 2021). La collecte des données de la présente étude s'étant effectuée lors de la période du premier confinement, ce contexte a ainsi pu influencer les résultats obtenus. Toutefois, il n'est pas possible de confirmer si cette influence s'est bel et bien avérée et, le cas échéant, si elle a été positive ou négative.

Conclusion

En cette ère dite « anthropocène », il est nécessaire de poursuivre l'étude de la sensibilité écologique des prochaines générations et de s'intéresser à la façon de les accompagner dans le développement de leur relation avec la nature (Larson et al., 2022). Plusieurs s'entendent pour dire que l'approche d'éducation par la nature peut constituer un moyen de développer la sensibilité écologique dès la petite enfance (Agostini et al., 2018 ; Barrable et Booth, 2020 ; Elliot et Chancellor, 2017 ; Muller et al., 2017) et a beaucoup à offrir pour nourrir cette relation de l'enfant à son écosystème. Ainsi, dans un monde où la recherche de moyens devient pressante pour contrer les changements climatiques et la perte de biodiversité, il convient de poursuivre la recherche et d'encourager les initiatives qui souhaitent contribuer au développement de futurs citoyens qui respectent la nature et qui s'engagent dans la conservation et la protection de celle-ci.

Références bibliographiques

- Agir tôt (2018). *Table de mobilisation 1,2,3 GO ! Limoilou. Vue d'ensemble 2018 — Plan d'action écosystémique.* https://agirtot.org/tempPdf/Plan-d-action-2018/1039-Table_de_mobilisation_1-2-3_GO-Limoilou-2018.pdf
- Agostini, F., Minelli, M. et Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories. *Frontiers in psychology*, 9(1911). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01911>
- Allen, M. (2017). Errors of measurement: ceiling and floor effects. *The sage encyclopedia of communication research methods* (Vol. 4). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483381411.n161>
- Association québécoise des centres de la petite enfance (2023). *ALEX — éducation par la nature.* <https://www.aqcpe.com/projets/alex/>
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Respect for Nature — A Prescription for Developing Environmental Awareness in Preschool. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3, 25-44.

- Barrable, A. et Booth, D. (2020). Nature Connection in Early Childhood: A Quantitative Cross-Sectional Study. *Sustainability*, 12(375).
- Baker, C. Clayton, S. et Bragg, E. (2021) Educating for Resilience: Parent and Teacher Perceptions of Children's Emotional Needs in Response to Climate Change. *Environmental Education Research*, 27(5), 687-705.
- Beery, T. H. et Fridberg, M. (2022). Swedish Early Childhood Educators' Views on Teaching to Promote Connectedness to Nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(3), 21-38.
- Beery, T. H., Chawla, L. et Levin, P. (2020). Being and Becoming in Nature: Defining and Measuring Connection to Nature in Young Children. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 3-22.
- Benzid, A. L. (2017). *Immersion en nature et identité écologique : une recherche-développement d'un programme d'éducation relative à l'environnement inspiré des « Forest Schools »* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10851/>
- Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation : Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7366/>
- Boisvert, M. (2017). *Nourrir la bienveillance écologiste par l'émerveillement et l'attachement dès l'école primaire*. [communication orale]. Colloque « Trajectoires, tendances et tensions. Regards sur la recherche contemporaine en éducation relative à l'environnement au sein de la Francophonie », dans le cadre du 6e forum Planète'ERE, Université du Québec à Montréal, QC, Canada.
- Born, P. (2018). Regarding Animals: A Perspective on the Importance of Animals in Early Childhood Environmental Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 46-57.
- Bouchard, C., Lebœuf, M. et Point, M. (2022). Découvrir et planter l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3e éd., p. 233-241). Les éditions CEC.
- Bouchard, C., Parent, A.-S., Leboeuf, M., Couttet, J. et McKinnon-Côté, É. (2025). Nature-based education: A rampart of quality interactions in early childhood centers in times of pandemic. *McGill Journal of Education/Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 58(3), 106– 129. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10314>
- Broom, C. (2017). Exploring the Relations between Childhood Experiences in Nature and Young Adults' Environmental Attitudes and Behaviours. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(1), 34-47.
- Chawla, L. (2020). Childhood Nature Connection and Constructive Hope: A Review of Research on Connecting with Nature and Coping with Environmental Loss. *People and Nature*, 2(3), 619– 642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>

- Cheng, J. C.-H. et Monroe, M. C. (2012). Connection to Nature: Children's Affective Attitude toward Nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>
- Clayton, S. (2003). Environmental Identity: A conceptual and an Operational Definition. Dans S. Clayton et S. Opotow (dir.), *Identity and the natural environment*, 45-65. MIT Press.
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A. et Salmon, J. (2008). A Prospective Examination of Children's Time Spent Outdoors, Objectively Measured Physical Activity and Overweight. *International Journal of Obesity*, 32(11), 1685-1693. <https://doi.org/10.1038/ijo.2008.171>
- Commission internationale sur les futurs de l'éducation de l'Unesco (2021). *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705/PDF/379705fre.pdf.multi>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3e éd.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2e éd.). Sage Publications.
- Davis, J. et Elliott, S. (2014). An Orientation to Early Childhood Education for Sustainability and Research – Framing the Text. Dans J. Davis, J. et S. Elliott (dir.) *Research in early childhood education for sustainability*, 1-17. Routledge.
- Dimensions Educational Research Foundation (2005). *Helping Children Learn to Love the Earth Before We Ask Them to Save It: Developmentally Appropriate Environmental Education for Young Children*.
<https://dimensionsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/07/helpingchildrenlovetheearth.pdf>
- Dodd, H. F., Nesbit, R. J. et FitzGibbon, L. (2022). Child's Play: Examining the Association between Time Spent Playing and Child Mental Health. *Child Psychiatry & Human Development*.
<https://doi.org/10.1007/s10578-022-01363-2>
- Elliot, E. et Krusekopf, F. (2017). Thinking Outside the Four Walls of the Classroom: A Canadian Nature Kindergarten. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 375-389.
- Elliot, E., Ten Eycke, K., Chan, S. et Mueller, U. (2014). Taking Kindergartners Outdoors: Documenting their Explorations and Assessing the Impact on their Ecological Awareness. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 102-122.
- Elliott, S. et Chancellor, B. (2014). From Forest Preschool to Bush Kinder: An Inspirational Approach to Preschool Provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45-53.
- Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, W. et Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior*, 39, 635-659.
- Forest School Association (2011). *Full Principles and Criteria for Good Practice*.
<https://forestschoolassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/>
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.

Friedman, S., Imrie, S., Fink, E., Gedikoglu, M. et Hughes, C. (2021). Understanding Changes to Children's Connection to Nature During the COVID-19 Pandemic and Implications for Child Well-being. *People and Nature*, 4(286), 1-11.

Ginsburg J. et Audley, S. (2020). "You Don't Wanna Teach Little Kids about Climate Change": Beliefs and Barriers to Sustainability Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 42-61.

Giusti, M., Barthel, S. et Marcus, L. (2014). Nature Routines and Affinity with the Biosphere: A Case Study of Preschool Children in Stockholm. *Children, Youth and Environments*, 24(3), 16-42.
<https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.3.0016>

Green, C. (2017). Children Environmental Identity Development in an Alaska Native Rural Context. *International Journal of Early Childhood*, 49, 303–319. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0204-6>

Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A developmental perspective*. Guildford Press.

Harvey, G. (2013). *The Handbook of Contemporary Animism*. Acumen Publishing.

Hemery, G., Hurst, J., Petrofsky, G. (2019). *Bringing Children Closer to Nature: Report of a Survey on Forest School and Outdoor Learning in England*. www.sylva.org.uk/foresstschools

H.M. Gouvernement (2018). *A Green Future: Our 25 Year Plan to Improve the Environment*. Department of Environment Food and Rural Affairs. <http://gov.uk/gouvernement/publications>

Hoyer, E. et Wellings, L. (2013). *Cultivating Joy & Wonder: educating for sustainability in early childhood through nature, food, & community*. Shelburne Farms Project Seasons for Early Learners.
<https://shelburnefarms.org/cultivating-joy-wonder-educating-for-sustainability-in-early-childhood-through-nature-food-and>

Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidotseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V. et McCrorie, P. (2022). Nature-Based Early Childhood Education and Children's Social, Emotional and Cognitive Development: A Mixed-Methods Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(10), 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>

Juster, F. T., Ono, H. et Stafford, F. P. (2004). *Changing Times Of American Youth: 1981-2003*. University of Michigan. https://library.parenthelp.eu/wp-content/uploads/2019/12/teen_time_report.pdf

Kahn Jr, P. H. (1999). *The Human Relationship with Nature: Development and Culture*. MIT Press.

Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L. et Rhee, S. H. (2008). The Developmental Origins of a Disposition toward Empathy: Genetic and Environmental Contributions. *Emotion*, 8(6), 737– 752.
<https://doi.org/10.1037/a0014179>

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2e ed.). Sage Publications.

- Larson, B. M. H., Fischer, B. et Clayton, S. (2022). Should we Connect Children to Nature in the Anthropocene? *People and Nature*, 4, 53-61. <https://doi.org/10.1002/pan3.10267>
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2025). *Cadre de référence : L'éducation par la nature en services de garde éducatifs à l'enfance* (2^e édition). Association québécoise des centres de la petite enfance.
- Lee, EY., de Lannoy, L., Li, L. et al. (2022). Play, Learn, and Teach Outdoors—Network (PLaTO-Net): terminology, taxonomy, and ontology. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(66). <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01294-0>
- Lithoxoidou, L., Georgopoulos, A., Dimitriou, A. et Xenitidou, S. (2017). "Trees Have a Soul Too!" Developing Empathy and Environmental Values in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 68-88.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-deficit Disorder* (édition révisée et mise à jour). Algonquin Books of Chapel Hill.
- MacKeen, J. et Wright, T. (2020). Refining a Games Testing Tool for Various Cultural, Social, and Geographic Situations to Evaluate Preschool Children's Bioaffinity. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(1), 9-25.
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S. et Roberts, J. R. (2010). Using Nature and Outdoor Activity to Improve Children's Health. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 40(5), 102-117. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2010.02.003>
- Merewether, J. (2019). Listening with young children: Enchanted Animism of Trees, Rocks, Clouds (and Other Things). *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 233-250.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1460617>
- Müller, U., Temple, V.A., Smith, B., Kerns, K., Ten Eycke, K., Crane, J. et Sheehan, J. (2017). Effects of Nature Kindergarten Attendance on Children's Functioning. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 47-69. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.2.0047>
- Myers, G. (2007). *The Significance of Children and Animals: Social Development and Our Connections to Other Species* (2^e edition). Purdue University Press.
- Myers, O. E., Jr. (1998). *Children and animals: Social development and our connections to other species*. Boulder, CO: Westview Press.
- Myers, O.E., Jr. et Saunders, C.D. (2002). Animal as Links toward Developing Caring Relationships with the Natural World. Dans P.H., Khan, Jr. et S.R. Kellert, *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. The MIT Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Palmer, J. A. (1993). Development of concern for the environment and formative experiences of educators. *Journal of Environmental Education*, 24, 26-30.
- Pelletier, J. (2019). *Étude de cas descriptive du processus de formation d'un projet d'éducation par la nature en petite enfance dans l'arrondissement Limoilou* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.ugtr.ca/id/eprint/10088/>

- Perrin, J. M., Bloom, S. R. et Gortmaker S. L. (2007). The Increase of Childhood Chronic Conditions in the United States. *Journal of the American Medical Association*, 297(24), 2755-9.
- Plumwood, V. (2002). *Environmental Culture. The Ecological Crisis of Reason*. Routledge.
- Pyle, R.M. (1993). *The Thunder Tree: Lessons from an Urban Wildland*. Houghton Mifflin.
- Reid., L. (2005). Les sources d'invalidité ou de biais. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd.), 27-86. Presses de l'Université du Québec.
- Restall, B. et Conrad, E. (2015). A Literature Review of Connectedness to Nature and its Potential for Environmental Management. *Journal of environmental management*, 159, 264–278.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2015.05.022>
- Rice, C. S. et Torquati, J. C. (2013). Assessing Connections between Young Children's Affinity for Nature and Their Experiences in Natural Outdoor Settings in Preschools. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 78-102.
- Richardson, M., Hamlin, I., Butler, C.W., Thomas, R., Hunt, A. (2021). Actively Noticing Nature (Not Just Time in Nature) Helps Promote Nature Connectedness. *Ecopsychology*, 14, 8-16.
<https://doi.org/10.1089/eco.2021.0023>
- Richardson, M., H.-A. Passmore, R. Lumber, R. Thomas, and A. Hunt. (2021). Moments, Not Minutes: The Nature-Wellbeing Relationship. *International Journal of Wellbeing*, 11(1), 8-33.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v11i1.1267>
- Salazar, G., Kunkle, K. et Monroe, M. C. (2020). *Practitioner Guide to Assessing Connection to Nature*. North American Association for Environmental Education.
- Sandell, K., Öhman, J. et Östman, L. (2005). *Education for Sustainable Development. Nature, School and Democracy*. Studentlitteratur.
- Sanson, A. V., Susie, Burke, E. L. et Van Hoorn, J. (2018). Climate Change: Implications for Parents and Parenting. *Parenting*, 18(3), 200-217.
- Savolainen, K. (2021). More Time Children Spend in Nature During Preschool Is Associated with a Greater Sense of Responsibility for Nature: A Study in Finland. *Ecopsychology*, 13(4), 265-275.
<https://doi.org/10.1089/eco.2021.0006>
- Schultz, P. W. (2002). Chapter 4: Inclusion with Nature: The Psychology Of Human-Nature Relations, Dans P. Schmuck (dir.), *Psychology of Sustainable Development*. Springer.
- Searles, H. (1960/1986). *L'environnement non humain*. Gallimard.
- Sintonen, S. (2020). Bringing Mythical Forests to Life in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 62-70.
- Smith, M. A., Dunhill, A. et Scott, G. W. (2018). Fostering Children's Relationship with Nature: Exploring the Potential of Forest School. *Education*, 3(13), 525-534.
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart of Nature Education*. The Orion Society.

- Sobko, T., Jia, Z. et Brown, G. (2018). Measuring Connectedness to Nature in Preschool Children in an Urban Setting and its Relation to Psychological Functioning. *Plos One*, 13(11).
- Soga, M. et Gaston, K. J. (2016). Extinction of Experience: The Loss of Human — Nature Interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 94-101.
- Speldewinde, C., Kilderry, A. et Campbell, C. (2021) 'All the Things Children Can See': understanding children's noticing in bush kinders. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, 151-167. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00080-z>
- Suchert, V., Hanewinkel, R. et Isensee, B. (2015). Sedentary Behavior and Indicators of Mental Health in School-aged Children and Adolescents: A Systematic Review. *Preventive Medicine*, 76, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.03.026>
- Tam, K.-P. (2013). Concepts and Measures Related to Connection to Nature: Similarities and Differences. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.01.004>
- Ward Thompson C., Aspinall P. et Montarzino A. (2008). The Childhood Factor: Adult Visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience. *Environment and Behavior*, 40(1), 111-43.
- Warneken, F. (2015). Precocious Prosociality: Why Do Young Children Help? *Child Development Perspectives*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12101>
- Watkins, M. P. et Portney, L. (2009). *Quasi-experimental designs Foundations of clinical research: applications to practice* (3e éd.). Pearson/Prentice Hall.
- Weldemariam, K. (2020). 'Becoming-with Bees': Generating Affect and Response-abilities with the Dying Bees in Early Childhood Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 391-406.
- Wells, N. M. et Lekies, K. S. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16, 1-24.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia: The Human Bond with Other Species*. Harvard University Press.
- Wolff, L-A., Skarstein, T. et Skarstein, F. (2020). The Mission of Early Childhood Education in the Anthropocene. *Education Sciences*, 10(2), 21-27.
- Yilmaz-Uysal, S, Cig, O. et Yilmaz Bolat, E. (2020). The Impact of a Short-term Nature-based Education Program on Young Children's Biophilic Tendencies. *İlköğretim Online*, 19(3), 1729-1739. 10.17051/ilkonline.2020.734968
- Zylstra, M. J., Esler, K. J., Knight, A. T. et LeGrange, L. L. (2014). Connectedness as a Core Conservation Concern: An Interdisciplinary Review of Theory and a Call for Practice. *Springer Science Reviews*, 2, 119–143. <https://doi.org/10.1007/s40362-014-0021-3>

Annexe 1 – Canevas des entretiens individuels réalisés auprès des éducatrices/éducateurs au printemps

Accueil et salutations

Discuter des changements liés à la COVID-19 (projet de recherche et leur quotidien comme éducatrice).

**Discussion très brève, car cet objet fait partie de nos concepts.

Rappel de l'objectif de l'entretien

L'objectif général de cet entretien est de décrire votre expérience dans le cadre du projet Alex-éducation par la nature. Nous souhaitons avoir votre point de vue quant aux effets de sa mise en œuvre sur vous et les enfants de votre groupe et sur votre documentation pédagogique (ou d'autres traces recueillies). De plus, nous aimerions comprendre l'influence des mesures mises en place en lien avec la COVID-19 sur votre travail auprès des enfants. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'entrevue comprend six parties.

Vérification du consentement

L'entretien sera enregistré de manière à pouvoir être transcrit, en conservant votre anonymat. La durée de l'entrevue est d'environ 45 minutes. « *Est-ce que cela vous convient ? Est-ce que vous avez des questions ?* »

Partie 1 : L'expérience vécue par l'éducatrice dans le projet Alex avant la pandémie et depuis la pandémie (COVID-19)

La première partie est sur votre expérience en général : comment avez-vous vécu l'éducation par la nature **de septembre au début mars (avant l'arrivée de la COVID-19)** ?

1. Quels **avantages** avez-vous retirés de l'éducation par la nature de septembre au début mars, soit avant la pandémie ? Pour vous ? Pour les enfants ? Pourriez-vous illustrer vos réponses avec un exemple ? Quels **avantages** avez-vous retirés de l'éducation par la nature **depuis la pandémie** ?
2. Quels **défis et obstacles** avez-vous rencontrés en lien avec l'éducation par la nature (avant la pandémie) ? Et les enfants ? Pourriez-vous illustrer vos réponses avec un exemple ? Quels **défis et obstacles** avez-vous retirés de l'éducation par la nature **depuis la pandémie** ? Défi : qu'on a réussi VS obstacle : frein.
3. Comment avez-vous **composé avec ces défis et obstacles** (avant et pendant la pandémie) ? Pourriez-vous illustrer votre réponse avec un exemple ?
4. Comment avez-vous vécu la **collaboration avec les parents** dans le contexte particulier de l'éducation par la nature, toujours de septembre au début mars (avant la pandémie) ?

Partie 2 : La perception des éducatrices quant aux effets de la mise en œuvre de l'approche d'éducation par la nature sur la qualité des interactions

Comme vous le savez, nous avons observé la **qualité des interactions dans votre groupe** grâce à l'outil CLASS, et ce, en nature et en installation. Je vous rappelle que le CLASS permet d'observer la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants, à travers 3 domaines (le soutien émotionnel, l'organisation du groupe et le soutien à l'apprentissage). Nous aimerions **comprendre** quelle est la **qualité des interactions en nature avant la mise en place de mesures sanitaires**, c'est-à-dire de **septembre au début mars**, et depuis la mi-mars (**pendant la pandémie**).

Note pour l'intervieweuse. Relancer l'éducatrice vers la description de ses traces (ou sa documentation pédagogique) pour son rôle en lien avec les dimensions de chaque domaine avant et pendant la pandémie de COVID-19. Cela favorisera l'explicitation des exemples réels et concrets.

Soutien émotionnel

5. On aimerait comprendre les changements vécus dans votre rôle auprès des enfants en lien avec le soutien émotionnel en éducation par la nature, de septembre au début du mois de mars (avant la pandémie) et actuellement (pendant la pandémie) ? Par soutien émotionnel, il peut s'agir du climat (positif) du groupe (ex., les démonstrations d'affection, le respect et le partage entre pairs), de votre sensibilité à l'égard des enfants (ex., la conscience ou la vigilance aux problèmes) et de considérer leurs points de vue.
 - a. En quoi ce rôle était-il différent ou pas de celui que vous jouez en installation ? Dans la cour extérieure ou au parc ? Dans le local ? (Veuillez considérer les deux moments dans l'année : 1) septembre à mars, avant la pandémie ; et 2) pendant celle-ci)
 - b. Pourriez-vous illustrer vos réponses avec quelques exemples ? Ce peut aussi être à partir de votre documentation pédagogique.

Organisation du groupe

6. On aimerait comprendre les changements vécus dans votre rôle auprès des enfants en lien avec l'organisation du groupe en éducation par la nature, de septembre au début du mois de mars (avant la pandémie) et actuellement (pendant la pandémie) ? Par exemple, il peut s'agir de la gestion des comportements (p. ex., la clarté des attentes), l'utilisation du temps et les routines en nature et des stratégies mises en place pour offrir des occasions d'apprendre (p. ex., offrir du matériel).
 - c. En quoi ce rôle est-il différent ou pas de celui que vous jouez en installation ? Dans la cour extérieure ou au parc ? Dans le local ? (Veuillez considérer les deux moments dans l'année : 1) septembre à mars, avant la pandémie ; et 2) pendant celle-ci)
 - d. Pourriez-vous illustrer votre réponse avec quelques exemples ? Ce peut aussi être à partir de votre documentation pédagogique.

Soutien à l'apprentissage

7. On aimerait comprendre les changements vécus dans votre rôle auprès des enfants en lien avec le soutien à l'apprentissage en éducation par la nature, de septembre au début du mois de mars (avant la pandémie) et actuellement (pendant la pandémie) ? Par exemple, il peut s'agir de stratégies utilisées pour soutenir la résolution de problèmes et la créativité de l'enfant, pour soutenir de modelage langagier (p. ex. vos conversations avec les enfants), des rétroactions offertes aux enfants (p. ex. l'étayage) et des stratégies utilisées pour favoriser l'analyse, le raisonnement.
 - e. En quoi ce rôle est-il différent ou pas de celui que vous jouez en installation ? Dans la cour extérieure ou au parc ? Dans le local ? (Veuillez considérer les deux moments dans l'année : 1) septembre à mars, avant la pandémie ; et 2) pendant celle-ci).
 - f. Pourriez-vous illustrer votre réponse avec quelques exemples ? Ce peut aussi être à partir de votre documentation pédagogique.

Partie 3 : La perception des éducatrices quant aux effets de la mise en œuvre de l'approche d'éducation par la nature sur le développement des enfants et sur l'engagement des enfants.

Note pour l'intervieweuse. Relancer l'éducatrice vers la description de ses traces pour son rôle en lien avec les dimensions de chaque domaine avant et après la pandémie de COVID-19. Cela favorisera l'explicitation des exemples réels et concrets.

Engagement de l'enfant dans ses interactions avec l'éducateur(trice)

8. Comment décririez-vous les changements vécus dans les interactions que les enfants ont eues avec vous-mêmes en éducation par la nature de septembre au début du mois de mars (avant la pandémie) et actuellement (pendant la pandémie) ? Il peut s'agir de la recherche de proximité avec vous, de sourires et rires partagés ou des conversations qu'ils initient avec vous.
 - g. En quoi ce rôle était-il différent ou pas de celui que vous jouiez en installation ? Dans la cour extérieure ou au parc ? Dans le local ? (Veuillez considérer les deux moments dans l'année : 1) septembre à mars, avant la pandémie ; et 2) pendant celle-ci).
 - h. Pourriez-vous illustrer votre réponse avec quelques exemples ? Ce peut aussi être à partir de votre documentation pédagogique.

Engagement de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs

9. Comment décririez-vous les changements vécus dans les interactions des enfants avec leurs pairs (les autres enfants du groupe) en nature, de septembre au début du mois de mars (avant la pandémie) et actuellement (pendant la pandémie) ? Il peut s'agir des sourires ou des rires échangés entre eux, des conversations qu'ils initient entre eux, des initiatives et du leadership démontrés entre eux.
 - i. En quoi ce rôle était-il différent ou pas de celui en installation ? Dans la cour extérieure ou au parc ? Dans le local ? (Veuillez considérer les deux moments dans l'année : 1) septembre à mars, avant la pandémie ; et 2) pendant celle-ci).
 - j. Pourriez-vous illustrer votre réponse avec quelques exemples ? Ce peut aussi être à partir de votre documentation pédagogique.

Engagement de l'enfant dans ses apprentissages

10. Et que dire des changements vécus dans leur manière de s'engager dans leurs apprentissages, comme dans leurs jeux, les activités en éducation par la nature, de septembre à mars (avant la pandémie) et actuellement (pendant la pandémie) ? Il peut s'agir de leur contrôle comportemental, de leur attention et leur engagement actif dans les apprentissages et de leur autonomie.
 - k. En quoi ce rôle était-il différent ou pas de celui en installation ? Dans la cour extérieure ou au parc ? Dans le local ? (Veuillez considérer les deux moments dans l'année : 1) septembre à mars, avant la pandémie ; et 2) pendant celle-ci).
 - l. Encore une fois, pourriez-vous illustrer votre réponse avec quelques exemples ? Ce peut aussi être à partir de votre documentation pédagogique.

Partie 4 : La documentation pédagogique des éducatrices

Tout au long de l'entretien, nous avons échangé à propos de vos traces, de la documentation que vous faites en nature.

11. Pourriez-vous me décrire votre démarche de documentation pédagogique ?

12. À quelle fréquence avez-vous fait de la documentation pédagogique ? Cette documentation est-elle réservée à l'éducation par la nature ou à l'ensemble de vos expériences éducatives ?

Partie 5 : Conclusion

13. Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant le niveau le plus faible et 10, le plus élevé), où situez-vous votre niveau de satisfaction quant au projet Alex d'éducation par la nature ?

14. Pourquoi sélectionnez-vous ce niveau de satisfaction sur l'échelle ?

15. Avez-vous d'autres informations, points de vue à nous partager ?

16. Avez-vous des commentaires à fournir en lien avec cette entrevue ?

Remerciements et proposition en lien avec l'entretien que l'éducatrice pourrait conduire avec les enfants.

En tout temps, l'auxiliaire de recherche peut demander à l'éducatrice d'élaborer ses propos en disant, par exemple : « Est-ce que vous pourriez m'en dire plus à ce sujet ? » ou « Qu'est-ce que vous voulez dire par [...] » Elle peut répéter les propos de la participante pour s'assurer de sa compréhension.

Concepts guidant les relances dans la description de chaque trace :

- Qualité des interactions et PE (en installation et en nature)
- Trois domaines et leurs dimensions : SE (climat, sensibilité, prise en considération du point de vue de l'enfant), OG (gestion des comportements, productivité, modalités d'apprentissage) et SA (développement de concepts, qualité de la rétroaction, modelage langagier).
- Enfants et éducation par la nature
- Expérience de l'enfant.
- Engagement des enfants (pairs, adultes, activités)
- Développement de l'enfant (moteur, socioémotionnel, langagier, cognitif)
- Collaboration avec les parents.

** Toujours relancer pour recueillir des exemples de situations précises, concrètes et tirées des traces de documentation pédagogique.

Annexe 2 – Codes de l’analyse thématique des entretiens des éducatrices à partir du CNI-PPC (Sobko et al. (2018)

Codes	Définitions	Commentaires lors du codage	Nb de segments codés
Conscience de la nature (Sobko et al., 2018)			
Entend les oiseaux et d’autres sons de la nature.	L’enfant remarque les sons qu’il entend dans la nature.		n = 6
Réfléchit à la provenance de la nourriture.	L’enfant s’intéresse et/ou discute de la provenance de la nourriture.		n = 0
Ressent la différence entre l’extérieur et l’intérieur.	L’enfant s’intéresse et/ou discute de la différence entre l’extérieur et l’intérieur.		n = 0
S’intéresse aux livres sur les plantes et les animaux.	L’enfant consulte ou s’intéresse aux livres sur les plantes et les animaux.		n = 4
Aperçoit les animaux sauvages de son environnement.	L’enfant remarque les animaux sauvages et les traces de ceux-ci dans l’environnement naturel.	Les insectes sont aussi considérés dans cette catégorie.	n = 34
Plaisir en nature (Sobko et al., 2018)			
Aime toucher les animaux et les plantes	L’enfant souhaite toucher les animaux ou plantes qu’il rencontre en nature, au contraire d’être dégoûté et d’avoir peur d’y toucher.	Les insectes sont aussi considérés dans cette catégorie.	n = 9
Aime ramasser des pierres et des coquillages	L’enfant ramasse de lui-même des éléments naturels pendant ses jeux et ses explorations.	Considérer la collection de tous éléments naturels dans cette catégorie (p. ex.: pierres, feuilles, fleurs et branches).	n = 4
Aime jardiner et planter	L’enfant nomme qu’il aime jardiner ou planter et/ou montre son intérêt pour ces activités.		n = 5
Être dans la nature donne à l’enfant un sentiment de paix	L’enfant nomme que l’environnement naturel lui fait éprouver du bien-être (p. ex. : qu’il se sent bien, qu’il se sent calme, etc.).		n = 3
Aime voir des fleurs sauvages dans la nature	L’enfant est heureux lorsqu’il voit des fleurs sauvages dans la nature.	Les champignons, les plantes et les arbres sont aussi considérés dans cette catégorie.	n = 11
Empathie envers la nature (Sobko et al., 2018)			
Est malheureux quand les plantes meurent	L’enfant éprouve de la tristesse lorsqu’il voit qu’une plante meurt.	Les arbres sont aussi considérés dans cette catégorie.	n = 0
A le cœur brisé quand les animaux meurent	L’enfant est triste lorsqu’il voit qu’un animal meurt ou est décédé.	Les insectes sont aussi considérés dans cette catégorie.	n = 1
Est angoissé quand il voit/entend que les animaux sont blessés	L’enfant est inquiet lorsqu’il voit ou entend qu’un animal est blessé.	Les insectes sont aussi considérés dans cette catégorie.	n = 0
Se sent triste quand les animaux sauvages sont blessés	L’enfant est triste lorsqu’il voit ou entend qu’un animal est blessé.	Les insectes sont aussi considérés dans cette catégorie.	n = 2

Codes	Définitions	Commentaires lors du codage	Nb de segments codés
Responsabilité envers la nature (Sobko et al., 2018)			
Aime recycler le papier et les bouteilles	L'enfant recycle de lui-même le papier et les bouteilles lorsqu'il en a l'occasion.		n = 0
Croit que ramasser des déchets peut aider la nature	L'enfant ramasse de lui-même des déchets lorsqu'il en voit dans la nature.	Inclure les propos qui concernent le fait de ne pas laisser des déchets dans la nature.	n = 0
Traite avec considération les plantes, animaux et insectes ¹	L'enfant agit avec attention lorsqu'il manipule les plantes, animaux et insectes pour ne pas les blesser.	Nouveau code ajouté selon les propos émergents lors de la codification. Inclure les arbres dans cette catégorie.	n = 9

¹ Ce code est le seul qui ne découle pas du questionnaire CNI-PPC (Sobko et al., 2018), mais bien du cadre conceptuel définissant la responsabilité envers la nature.

L'engagement des élèves en classe dans un programme « un portable, un élève » au secondaire : après un quart de siècle d'implantation

Carolanne Boulanger et Géraldine Heilporn

Mots-clés : Programmes 1:1 ; engagement des élèves ; pratiques pédagogiques enseignantes ; numérique ; enseignement secondaire.

Keywords : 1:1 technology programs ; student engagement ; teachers practice ; technology ; secondary education.

Résumé

Cette recherche se penche sur l'influence des programmes « un portable, un élève » sur l'engagement des élèves au secondaire après plus de 25 ans d'implantation. Ces programmes étaient initialement perçus comme une réponse innovante pour améliorer la réussite scolaire des élèves (Holcomb, 2009). Cependant, ils sont aujourd'hui de plus en plus vus comme une norme dans le milieu éducatif. Les programmes « un portable, un élève » sont souvent associés à des bénéfices en termes d'engagement comportemental, émotionnel et cognitif, mais aussi social et agentique (Fredricks et al., 2016 ; Joshi et al., 2022). Pourtant, après un quart de siècle de déploiement, peu d'études se sont penchées sur leurs apports (Norris et al., 2012). Dans le cadre d'un partenariat entre une équipe-programme en enseignement secondaire et une faculté d'éducation universitaire, des élèves d'un programme enrichi d'une école publique du Québec ont répondu à des questions ouvertes sur les facteurs d'engagement ou de désengagement. En utilisant une approche qualitative descriptive et une analyse inductive générale de leurs réponses, cette recherche se centre sur la question suivante : après 25 ans d'implantation, quelle est l'influence des programmes « un portable, un élève » sur l'engagement des élèves au secondaire ?

Abstract

This research examines the influence of “1:1 technology” programs on secondary school students’ engagement after over 25 years of implementation. These programs were initially seen as an innovative response to improve students’ academic success (Holcomb, 2009). While these initiatives were initially viewed as innovative, they are increasingly seen as a standard part of the educational landscape. “1:1 technology” programs are often linked to benefits in behavioural, emotional, and cognitive engagement, as well as social and agentic engagement, since digital tools facilitate better interaction and collaboration (Fredricks et al., 2016; Joshi et al., 2022). However, after a quarter-century of deployment, few studies have examined their impact (Norris et al., 2012). As part of a partnership established between a secondary education program team and a faculty of education at a university, students from an enriched program at a public school in Quebec answered a questionnaire containing open-ended questions about the factors of engagement or disengagement. Using a qualitative descriptive approach and an inductive general analysis of the responses to this questionnaire, the following question is addressed: After 25 years of implementation, what is the influence of “1:1 technology” programs on student engagement in secondary education?

Pour citer cet article

Boulanger, C. et Heilporn, G. (2025). L'engagement des élèves en classe dans un programme « un portable, un élève » au secondaire : après un quart de siècle d'implantation. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 119-139. <https://doi.org/10.62920/6smn7n22>

© Carolanne Boulanger et Géraldine Heilporn, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#).



Introduction

L'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques enseignantes constitue une évolution majeure dans l'histoire de l'éducation¹. Au début des années 2000, l'usage des ordinateurs a marqué un tournant dans la manière dont les apprentissages pouvaient être conçus et vécus, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école. Ce phénomène, désigné sous le terme de *seamless learning*, repose sur l'idée que les élèves peuvent désormais s'engager dans des activités d'apprentissage à tout moment et dans divers contextes en passant aisément d'un cadre à un autre grâce à leurs outils numériques personnels (Penuel, 2006 ; Roschelle et al., 2004). Ainsi, cette nouvelle dynamique permet d'étendre les opportunités d'apprentissage au-delà du cadre scolaire formel en intégrant des moments d'apprentissage informel soutenus par les intérêts personnels des élèves et en favorisant les interactions au sein de communautés d'apprentissage en ligne (Hegedus et Kaput, 2004 ; Kocak, 2015).

Dans ce contexte, les programmes « un portable, un élève », où chaque élève dispose d'un ordinateur portable, ont connu une implantation rapide dans le système éducatif bien que leur adoption demeure marginale au Québec. Ces programmes ont été déployés dans le but d'améliorer la réussite scolaire des élèves en leur fournissant les outils nécessaires pour intégrer le numérique dans leurs apprentissages quotidiens (Holcomb, 2009). Selon Norris et al. (2012), ces initiatives figurent parmi les innovations numériques les plus largement adoptées dans les établissements scolaires en Amérique du Nord. Parmi les premières retombées à court terme documentées dans la littérature scientifique, on observe une influence positive sur l'engagement des élèves lorsqu'ils utilisent ces outils en classe (Dillenbourg et al., 2009 ; Zurita et Nussbaum, 2004). L'engagement des élèves, défini comme l'énergie et les efforts déployés dans leurs apprentissages, est en effet un facteur déterminant de la performance scolaire et de la qualité de l'apprentissage (Guo et al., 2014). Cependant, à ce jour, peu d'études se sont intéressées aux apports de ces programmes, notamment après plus de vingt-cinq ans de mise en œuvre. La majorité des recherches existantes se concentrent sur les premières phases d'implantation et sur les élèves, souvent en mettant l'accent sur l'attrait initial du numérique et ses possibilités pédagogiques (Bebell et O'Dwyer, 2010 ; Weston et Bain, 2010). Ainsi, à notre connaissance, il n'existe pas d'analyse approfondie des apports des programmes « un portable, un élève » dans un contexte d'enseignement secondaire.

Malgré les potentiels apports du numérique, plusieurs études mettent en évidence les défis liés aux fluctuations de l'engagement des élèves au secondaire, qui varie en fonction de nombreux facteurs individuels, sociaux et environnementaux ainsi que des conditions pédagogiques mises en place dans les établissements scolaires (Salmela-Aro et al., 2021 ; Söderholm et al., 2023). Dans ce cadre, les programmes « un portable, un élève (1:1) » offrent un terrain d'observation particulièrement intéressant pour analyser la manière dont ces outils peuvent influencer l'engagement des élèves et soutenir leur réussite scolaire.

Face à ce constat, la présente étude contribue à cet effort en se concentrant sur les apports des programmes « un portable, un élève » sur l'engagement des élèves au secondaire. Il s'agira d'analyser les manières dont ces programmes, lorsqu'ils sont implantés de manière soutenue dans certaines écoles, peuvent favoriser l'engagement des élèves à travers ses dimensions comportementales, émotionnelles, cognitives et sociales, ainsi que d'identifier les facteurs contextuels qui favorisent ou inhibent cet engagement. Ce faisant, cette

¹ Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention d'engagement partenarial du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Nous remercions chaleureusement cet organisme pour sa contribution.

étude se centre sur la question suivante : après 25 ans d'implantation, quelle est l'influence des programmes « un portable, un élève » sur l'engagement des élèves au secondaire ?

1 L'engagement des élèves : un concept multidimensionnel

Depuis les années 1980, la notion d'engagement des élèves fait l'objet de nombreuses recherches. Astin (1984) la décrit comme la quantité d'énergie, tant physique que psychologique, qu'un étudiant consacre à ses études. Les premières approches se concentraient principalement sur les dimensions psychologique et comportementale de cet engagement (Newmann, 1992 ; Wehlage et al., 1989). Ensuite, Marks (2000) a élargi cette définition en y intégrant l'engagement émotionnel, insistant sur l'attention, l'intérêt, l'investissement et les efforts que les élèves mettent dans leurs apprentissages. Ces définitions initiales s'accordent avec les perspectives contemporaines, comme celle proposée par Halverson et Graham (2019) qui définissent l'engagement comme l'énergie et l'implication que les étudiants mobilisent dans un contexte d'apprentissage.

L'engagement des élèves du secondaire, étudié à l'échelle de la classe dans le cadre de cette recherche, est déterminant pour leur réussite scolaire et leur développement personnel (Archambault et al., 2019). Les élèves qui montrent un engagement cognitif plus grand en adoptant des stratégies d'apprentissage autorégulées tendent à obtenir des résultats scolaires supérieurs (Archambault et al., 2019). Selon Christenson et al. (2012), l'engagement favorise la persévérance, permettant aux apprenants de surmonter les défis scolaires et de maintenir leurs efforts à long terme, conduisant ainsi à un apprentissage plus profond et à une meilleure compréhension des concepts complexes. De plus, un engagement élevé améliore la satisfaction des apprenants et renforce leur sentiment d'appartenance (Reschly et Christenson, 2022).

L'engagement des apprenants au secondaire est un concept complexe et multidimensionnel qui inclut des dimensions comportementale, émotionnelle, cognitive, sociale et agentique (Finn et Zimmer, 2012 ; Fredricks et al., 2004 ; Reeve et Tseng, 2011 ; Voelkl, 1997). Bien que de nombreuses études n'abordent que les trois dimensions comportementale, émotionnelle et cognitive les plus classiques, de plus en plus de chercheurs soulignent l'importance d'intégrer aussi les dimensions agentique et sociale de l'engagement, en particulier dans des environnements d'apprentissage interactifs et collaboratifs (Fredricks et al., 2016 ; Joshi et al., 2022 ; Reeve et Jang, 2022 ; Reeve et Tseng, 2011).

L'engagement comportemental fait référence aux actions observables des élèves dans leurs apprentissages, soit leur attention, le temps consacré aux tâches et les efforts déployés pour comprendre et maîtriser des contenus souvent complexes (Fredricks et al., 2004 ; Wang et al., 2016). Selon Fredricks et al. (2004), cette dimension englobe des comportements positifs, tels que la participation active, le respect des règles et des normes ainsi que l'autonomie dans les tâches d'apprentissage. Elle inclut aussi la persévérance face à des contenus complexes (Fredricks et al., 2016 ; Reeve et Tseng, 2011 ; Wang et al., 2016).

L'engagement émotionnel se réfère aux réactions affectives des élèves vis-à-vis des activités d'apprentissage, soit leur intérêt, leur plaisir et leur enthousiasme pour les sujets étudiés (Fredricks et al., 2004 ; Wang et al., 2016). Cette dimension est directement liée à la motivation intrinsèque des élèves à poursuivre leurs études et à s'investir dans des activités d'apprentissage (Fredricks et al., 2004 ; Wang et al., 2016). Un sentiment d'appartenance à la classe et une satisfaction générale vis-à-vis de l'apprentissage renforcent l'engagement

émotionnel en faisant des élèves des participants actifs et investis dans leur propre réussite scolaire (Finn, 1989 ; Voelkl, 1997).

L'engagement cognitif fait référence à l'investissement psychologique des élèves dans leurs apprentissages, dont leur capacité à utiliser des stratégies d'apprentissage et métacognitives pour résoudre des problèmes complexes (Fredricks et al., 2004 ; Wang et al., 2016). Selon Fredricks et al. (2004), l'engagement cognitif implique que l'élève soit réfléchi, stratégique et prêt à fournir les efforts nécessaires pour comprendre des concepts difficiles. L'utilisation de stratégies pour maîtriser le contenu et atteindre ses objectifs scolaires influence d'ailleurs la réussite scolaire à long terme (Fredricks et al., 2004 ; Wang et al., 2016).

Au-delà de ces dimensions, plusieurs chercheurs insistent sur la nécessité de prendre en compte la dimension agentique de l'engagement, qui se réfère aux actions proactives des élèves pour enrichir ou soutenir leur environnement d'apprentissage (Reeve et Jang, 2022). Cela comprend des actions telles que l'expression de leurs besoins, de leurs opinions et de leurs préférences dans la classe ainsi que la recherche active de réponses à leurs questions pour mieux comprendre le contenu (Reeve et Jang, 2022 ; Reeve et Tseng, 2011). L'engagement agentique reconnaît que les élèves ne sont pas des récepteurs passifs du savoir, mais des acteurs qui prennent part à leur apprentissage (Reeve et Jang, 2022 ; Reeve et Tseng, 2011).

L'engagement social est également une composante à prendre en compte dans l'apprentissage, particulièrement dans les environnements collaboratifs ou numériques (Fredricks et al., 2016 ; Joshi et al., 2022 ; Wang et al., 2016). Il fait référence aux interactions entre les élèves et à leur aisance dans le partage de leurs idées ainsi que dans la coconstruction du savoir au sein de la communauté d'apprentissage. Les interactions positives avec les pairs favorisent la collaboration et permettent aux élèves d'apprendre les uns des autres, enrichissant ainsi leur expérience d'apprentissage (Fredricks et al., 2016 ; Joshi et al., 2022).

Ces différentes dimensions de l'engagement sont interconnectées et se renforcent mutuellement (Fredricks et al., 2016 ; Joshi et al., 2022 ; Reeve et Jang, 2022 ; Reeve et Tseng, 2011). L'engagement des élèves, qu'il soit comportemental, émotionnel, cognitif, agentique ou social, influence leur réussite scolaire (Reschly et Christenson, 2022). Les élèves engagés investissent plus d'énergie et d'effort dans leurs études, ce qui conduit à une meilleure performance scolaire et à un apprentissage plus approfondi (Guo et al., 2014). Dans cette optique, les enseignants ont intérêt à créer des environnements qui favorisent non seulement l'engagement individuel de chaque élève, mais aussi les interactions sociales, ce que préconisent les programmes « un portable, un élève » (Bebell et O'Dwyer, 2010 ; Weston et Bain, 2010).

2 Objectifs de la présente étude

La présente étude s'inscrit dans une réflexion contemporaine sur les programmes « un portable, un élève » et leur influence sur l'engagement des élèves au secondaire. Depuis leur mise en place, ces initiatives ont suscité un intérêt considérable, notamment dans les premières années suivant leur implantation, où la nouveauté du numérique a été perçue comme un facteur clé d'attrait et d'engagement pour les élèves (Bebell et Kay, 2010 ; Bebell et O'Dwyer, 2010 ; Gerry et al., 2006 ; Harasim, 1993 ; Kreijns et al., 2002 ; Suhr et al., 2010). Néanmoins, après plus de vingt-cinq ans d'implantation de ces programmes, il semble pertinent de reconsidérer leur influence dans un contexte où les tablettes et les ordinateurs portables ne sont plus perçus comme des éléments d'innovation, mais comme des outils désormais intégrés à l'environnement pédagogique.

À ce jour, à notre connaissance, peu d'études se sont penchées spécifiquement sur les apports de ces programmes sur l'engagement des élèves au secondaire. Plusieurs recherches se concentrent surtout sur les premières phases de leur implantation en mettant souvent l'accent sur l'attrait immédiat de la nouveauté du numérique et les opportunités pédagogiques qu'il offre (Bebell et Kay, 2010 ; Bebell et O'Dwyer, 2010 ; Suhr et al., 2010). En revanche, peu de travaux ont exploré les apports de ces programmes dans un cadre secondaire, particulièrement après une longue période d'implantation dans les pratiques scolaires (Bebell et Kay, 2010 ; Bebell et O'Dwyer, 2010 ; Gerry et al., 2006 ; Harasim, 1993 ; Kreijns et al., 2002 ; Suhr et al., 2010).

L'objectif principal de cette étude est de comprendre comment les programmes « un portable, un élève » favorisent l'engagement des élèves au secondaire en tenant compte de l'évolution du système scolaire et des pratiques enseignantes au cours des dernières décennies. Plus précisément, il s'agit d'analyser les conditions pédagogiques et contextuelles des programmes 1:1 qui favorisent ou entravent les dimensions comportementale, émotionnelle, cognitive, agentique et sociale de l'engagement des élèves au secondaire afin de dégager des pistes de réflexion sur les conditions nécessaires pour maintenir et soutenir l'engagement des élèves dans un environnement numérique devenu familier.

3 Méthodologie

3.1 Contexte et instrument de mesure

Cette étude s'inscrit dans le contexte d'un partenariat entre le programme PROTIC (Collège des Compagnons, Québec) et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Depuis l'implantation de ce programme public enrichi « un portable, un élève (1:1) » en 1997 grâce à un partenariat initial avec l'Université Laval, plusieurs publications ont souligné les apports de ce programme dans l'engagement des élèves, dans leur relation avec l'apprentissage et dans leurs résultats scolaires (Huot et al., 2009 ; Laferrière et al., 2007 ; Legault et Laferrière, 2002). Toutefois, en l'absence de données récentes et après plus de 25 ans d'implantation, l'équipe enseignante de ce programme enrichi s'appuyant sur trois axes fondamentaux, soit la collaboration, l'entrepreneuriat et le numérique, a manifesté un intérêt particulier pour questionner les élèves du programme par rapport aux facteurs influençant leur engagement.

Cette étude suit une approche méthodologique descriptive qualitative. Elle s'appuie sur les données collectées dans les questions ouvertes d'un questionnaire destiné aux élèves du programme PROTIC et développé dans le cadre du partenariat décrit ci-haut. Une première version des questions ouvertes du questionnaire a été ébauchée par les enseignants du programme lors d'une assemblée pédagogique à l'automne 2023, dans des ateliers de travail en petits groupes. À la suite de ces ateliers, dont l'équipe de recherche a réalisé une synthèse, une deuxième version de ces questions ouvertes a été soumise aux enseignants lors d'une assemblée pédagogique à l'hiver 2024. Durant celle-ci, les enseignants ont à nouveau travaillé en ateliers pour établir une version finale des questions, accompagnés par l'équipe de recherche ayant joué un rôle de conseil sur le nombre et la formulation des questions.

Ainsi, six questions ouvertes ont été formulées afin de documenter les facteurs qui influencent l'engagement ou le désengagement des élèves dans ce programme 1:1. Celles-ci sont les suivantes :

1. Qu'est-ce qui fait en sorte que tu t'engages dans tes travaux ou projets ?
2. Qu'est-ce qui fait en sorte que tu aies moins envie de t'impliquer dans certains travaux ou projets ?

3. Qu'est-ce qu'un(e) enseignant(e) fait ou peut faire qui favorise ton engagement ?
4. Qu'est-ce qu'un(e) enseignant(e) fait ou peut faire qui entraîne ton désengagement ?
5. Qu'est-ce que tu aimes au [programme 1:1] ?
6. Qu'est-ce que tu aimes moins au [programme 1:1] ?

3.2 Participants et collecte des données

Les participants sont des élèves de la première à la cinquième année du secondaire, inscrits au programme PROTIC. Offert au Collège des Compagnons de Québec depuis 1997, ce programme en milieu socioéconomique favorisé mise sur trois grandes orientations : collaborative, entrepreneuriale et technologique. Selon une approche socioconstructiviste, les élèves sont placés au centre de leurs apprentissages. Le numérique est également une composante essentielle du projet pédagogique, qui contribue au développement des compétences technologiques chez les élèves. Ces derniers peuvent ainsi acquérir des compétences du 21^e siècle, comme la résolution de problèmes en équipe, la communication et la collaboration et la littératie numérique (Binkley et al., 2012 ; MÉS, 2019).

Après l'approbation du comité d'éthique de la recherche universitaire, les élèves et leurs parents ont été informés que la passation d'un questionnaire sur l'engagement des élèves se ferait de manière volontaire au printemps 2024, sur la plateforme en ligne LimeSurvey. Les enseignants ont pris en charge la passation du questionnaire en veillant à ce qu'il soit administré une seule fois par groupe à la fin d'une séquence d'activités d'apprentissage. Les séquences retenues ont été choisies par les enseignants afin d'assurer une représentativité du programme. Comme chaque enseignant d'une même matière doit enseigner les mêmes séquences à ses groupes, l'objectif a été de sélectionner, pour chaque niveau, des séquences différentes selon les groupes de manière à couvrir une diversité d'activités pédagogiques typiques du programme. Ce choix a également été influencé par le calendrier scolaire, les questionnaires d'engagement ayant été administrés en avril et en mai 2024. Ces séquences choisies par les enseignants sont de durée variable et ont pris place dans diverses matières, incluant des séquences interdisciplinaires puisque les enseignants (sauf ceux des spécialités arts, sports, musique, anglais) prennent en charge plus d'une matière dans ce programme. Un formulaire de consentement implicite à la participation a été présenté au début du questionnaire, le consentement écrit des parents ayant été recueilli en amont pour les élèves de moins de 14 ans. La collecte des données a eu lieu entre avril et mai 2024, et un total de 595 élèves y ont participé (83,6 % des élèves du programme). Quelques caractéristiques des participants sont présentées dans le [Tableau 1](#).

Tableau 1. Caractéristiques des participants

Caractéristiques	Catégories	Nombre	Pourcentage
Genre	Masculin	314	52,8
	Féminin	271	45,5
	Autre/Préfère ne pas répondre	10	1,7
Heures travaillées hors études (emploi étudiant)	0-2	306	51,4
	3-5	97	16,3
	6-8	81	13,6
	9-11	63	10,6
	12-14	33	5,5
	15 ou plus	14	2,4

Caractéristiques	Catégories	Nombre	Pourcentage
Niveau d'étude	Secondaire 1	116	19,5
	Secondaire 2	158	26,6
	Secondaire 3	109	18,3
	Secondaire 4	111	18,7
	Secondaire 5	101	17,0
Matière(s) du groupe visée(s) par la séquence	Anglais	30	5,0
	Éducation financière	22	3,7
	Français	45	7,6
	Français-Géographie	59	9,9
	Histoire	112	18,8
	Histoire-Français	60	10,08
	Mathématique	49	8,2
	Mathématique-Physique	33	5,5
	Sciences	185	31,1
	4	46	7,7
Nombre de périodes par séquence	6	96	16,1
	7	24	4
	8	29	4,9
	10	126	21,2
	13	85	14,3
	14	18	3
	16	44	7,4
	19	68	11,4
	21	59	9,9

3.3 Analyse des données

Les réponses des élèves aux six questions ouvertes ont été codées et analysées selon une approche générale inductive (Thomas, 2006), suivant une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Des codes initiaux ont d'abord été générés à partir d'une lecture approfondie et inductive des données dans MAXQDA. Ces premiers codes descriptifs reflétaient les thèmes saillants, tels que perçus dans les descriptions des séquences par les enseignants, par exemple : collaboration, besoin d'autonomie, usages numériques. Au fur et à mesure de l'analyse, ces codes ont été affinés, regroupés et réorganisés afin de mieux saisir les nuances relevées dans les données en fonction des récurrences et des nuances apportées par les répondants (Thomas, 2006). Ce processus itératif a permis de faire émerger des sous-thèmes plus précis, parfois en modifiant ou en renommant les codes initiaux (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Thomas, 2006). Ils ont ensuite été associés à des thèmes généraux puis affinés afin d'éviter les redondances (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Thomas, 2006). Enfin, les thèmes ont été réexaminés dans l'objectif de les lier aux cinq dimensions de l'engagement des élèves dans les séquences d'activités d'apprentissage, résultant en la synthèse des idées saillantes présentées dans cette étude. Pour évaluer la fiabilité du codage, une deuxième chercheuse a reçu une description de chaque code ainsi que les données, puis a vérifié et validé l'association des segments aux codes.

4 Résultats

Cette section présente les principaux éléments influençant l'engagement des élèves, d'une part, ou leur désengagement, d'autre part, de façon à mieux comprendre les conditions pédagogiques et contextuelles des programmes 1:1 qui favorisent ou entravent l'engagement des élèves et à offrir des pistes pour optimiser les

pratiques pédagogiques et numériques des enseignants. Les thèmes issus des réponses des élèves sont liés aux dimensions de l'engagement qu'ils influencent (émotionnelle, sociale, cognitive, agentique et comportementale).

4.1 Ce qui engage les élèves dans le programme PROTIC

Cinq caractéristiques favorisent l'engagement des élèves au PROTIC : les disciplines, sujets et projets intéressants, le travail collaboratif, les projets et la formation des équipes, le lien avec l'enseignant, le développement d'aptitudes ainsi que l'utilisation du numérique. Ces dernières sont présentées dans le [Tableau 2](#).

Tableau 2. Caractéristiques favorisant l'engagement des élèves au PROTIC

Caractéristiques	Nombre de segments de réponses au questionnaire identifiant cette caractéristique comme favorisant l'engagement
Travail collaboratif, projets et formation des équipes	667
Disciplines, sujets et projets intéressants	381
Lien avec l'enseignant	193
Utilisation du numérique	191
Développement d'aptitudes	148

4.1.1 Le travail collaboratif, les projets et la formation des équipes

Le travail collaboratif au PROTIC a son rôle à jouer dans le renforcement de l'engagement des élèves. Lorsque l'apprentissage est conçu pour favoriser des interactions régulières entre pairs, il peut avoir des apports non négligeables sur les différentes dimensions de l'engagement : « J'aime beaucoup les travaux d'équipe parce que ça me permet de travailler avec des personnes différentes et découvrir plus sur eux et ça diversifie les travaux » (E191, secondaire 2). L'engagement social est directement renforcé, car le travail en équipe crée un cadre où les élèves interagissent fréquemment, échangent des idées, s'entraident et partagent une vision commune : « Travailler en équipe permet de partager les idées, de résoudre les problèmes ensemble et d'apprendre les uns des autres. Cela favorise également le développement de compétences en communication et en collaboration, ce qui est essentiel dans le monde professionnel » (E493, secondaire 5).

Ce processus de coconstruction des savoirs renforce également l'engagement cognitif : les élèves, confrontés aux idées des autres, sont incités à réfléchir de manière critique, à ajuster leurs conceptions et à intégrer de nouvelles informations. L'interaction cognitive active qui découle de la collaboration améliore non seulement la compréhension des concepts, mais aussi la capacité à appliquer ces connaissances dans des contextes variés et complexes. Du point de vue comportemental, le travail en équipe implique des interactions régulières et une gestion collective des tâches, ce qui encourage une participation active de tous les membres du groupe. De plus, l'engagement émotionnel est nourri par la solidarité au sein du groupe. Les élèves sont plus engagés et se sentent plus soutenus lorsqu'ils évoluent dans un environnement où la réussite est partagée.

4.1.2 Les disciplines, sujets et projets intéressants

Lorsqu'un projet ou une discipline suscite l'intérêt des élèves, cet attrait a des répercussions sur leur engagement dans l'apprentissage. L'engagement émotionnel est d'abord le plus immédiat : un sujet captivant

génère des émotions positives, telles que la curiosité, l'enthousiasme et un sentiment de satisfaction intérieure. Sur le plan cognitif, l'intérêt aigu stimule des processus plus complexes de compréhension, d'analyse et de réflexion critique : « Si les projets sont captivants, c'est plus facile d'être engagés » (E414, secondaire 4) ; « Je suis plus engagé lorsque les projets sont dynamiques et qu'ils [comprendnent] des activités avec des interactions » (E154, secondaire 2). Un élève passionné par un sujet est plus enclin à engager une réflexion profonde et à faire des connexions entre les concepts et leurs expériences préalables. L'engagement agentique est également favorisé : les élèves motivés par un sujet qui les fascine prennent davantage d'initiatives pour mener leurs recherches, poser des questions ou rechercher des réponses en dehors du cadre strictement pédagogique. L'engagement social se trouve renforcé lorsqu'un projet captivant implique un travail collaboratif. Les élèves peuvent échanger sur leurs idées, confronter leurs points de vue et cocréer des connaissances autour d'un sujet qui les passionne, ce qui renforce leur cohésion et leur motivation à atteindre un objectif commun.

4.1.3 Le lien avec l'enseignant

Le lien entre les élèves et l'enseignant représente un facteur significatif dans le maintien d'un niveau élevé d'engagement. Une relation de proximité, marquée par la confiance et la bienveillance, constitue une base solide pour l'engagement émotionnel des élèves : « [J'apprécie quand l'enseignant est] dynamique et qu'il propose des manières d'apprendre différentes et plus plaisantes » (E415, secondaire 4) ; « J'aime le fait que les enseignants soient investis dans ce qu'ils font et qu'ils essaient toujours de s'adapter à leur groupe » (E101, secondaire 1). Lorsque les élèves se sentent soutenus, compris et respectés par leur enseignant, ils sont plus enclins à investir de l'énergie émotionnelle et intellectuelle dans leurs apprentissages. L'enseignant joue également un rôle central dans l'engagement cognitif : en fournissant des explications claires et des ressources adaptées en répondant de manière détaillée aux interrogations des élèves, il leur permet de mieux comprendre les concepts enseignés.

Quand l'enseignant est clair dans ses attentes et qu'il fournit des instructions détaillées, cela m'aide à comprendre ce que l'on attend de moi et à m'engager de manière plus efficace dans les tâches qui me sont assignées. Les enseignants qui sont enthousiastes et passionnés par leur sujet peuvent également inspirer mon propre enthousiasme et me motiver à m'impliquer davantage dans le travail. (E260, secondaire 3)

Le rôle de l'enseignant en tant que modèle et source d'inspiration a aussi son rôle à jouer dans l'engagement agentique. Un enseignant capable de stimuler l'autonomie des élèves, de les encourager à poser des questions et à explorer des sujets en dehors du programme scolaire les incite à devenir des apprenants plus actifs. En outre, un enseignant motivé et dynamique exerce une influence directe sur l'engagement comportemental. Son enthousiasme et sa capacité à maintenir l'attention de la classe génèrent des comportements actifs chez les élèves : participation, effort soutenu et volonté de réussir.

4.1.4 L'utilisation du numérique

Dans le contexte du PROTIC, l'utilisation du numérique favorise l'engagement agentique. L'accès à Internet, à des plateformes d'apprentissage en ligne et à des applications pédagogiques permet aux élèves de prendre en main leur parcours éducatif de manière plus indépendante en décidant du rythme et de la manière dont ils abordent leurs tâches : « L'utilisation des ordinateurs portables offre de nombreuses possibilités pour créer des présentations, des projets multimédias et pour accéder à une variété de ressources en ligne, ce qui enrichit l'expérience d'apprentissage et stimule la créativité » (E433, secondaire 4). De plus, l'intégration du

numérique facilite l'engagement social en favorisant la communication entre pairs. Les élèves peuvent partager des ressources, discuter de leurs idées, collaborer sur des projets en ligne et échanger instantanément sur des plateformes numériques.

4.1.5 Le développement d'aptitudes

Le programme PROTIC offre aux élèves des occasions uniques de développer des compétences pratiques non seulement dans les disciplines scolaires, mais également dans des domaines clés pour leur future vie professionnelle et personnelle. L'acquisition de compétences numériques, par exemple, exerce une influence directe sur l'engagement cognitif, car elle incite les élèves à adopter des stratégies d'apprentissage plus efficaces pour maîtriser des outils technologiques complexes.

Ce que j'aime de ce programme, c'est que nous faisons des projets plus interactifs que dans un programme régulier. Nous en apprenons plus sur la technologie et sur la socialisation. Bref, ça nous aide à sociabiliser. Ça nous apprend à être à l'écoute des autres et à être persévérateurs. (E55, secondaire 1)

Cette évolution vers des compétences pratiques et transférables nourrit l'engagement agentique, dans la mesure où elle permet aux élèves de prendre des initiatives et de s'impliquer de manière plus autonome dans leurs projets. L'acquisition de ces compétences suscite un sentiment de fierté et de satisfaction personnelle, qui sont des moteurs puissants de l'engagement émotionnel.

4.2 Ce qui entrave l'engagement des élèves dans le programme PROTIC

Sept caractéristiques entravent l'engagement des élèves au PROTIC : les difficultés vécues dans les équipes de travail, les disciplines, sujets et projets perçus comme intéressants, la surcharge de travail, les projets perçus comme trop complexes ou dont ils ne voient pas l'utilité, l'enseignement explicite prolongé, les difficultés liées à l'utilisation excessive de l'ordinateur ainsi que la compétition et les notes. Ces dernières sont présentées dans le [Tableau 3](#).

Tableau 3. Caractéristiques entravant l'engagement des élèves au PROTIC

Caractéristiques	Nombre de segments de réponses au questionnaire identifiant cette caractéristique comme entravant l'engagement
Difficultés vécues dans les équipes de travail	442
Disciplines, sujets et projets perçus comme intéressants	349
Surcharge de travail	211
Projets perçus comme trop complexes ou dont ils ne voient pas l'utilité	198
Enseignement explicite prolongé	93
Difficultés liées à l'utilisation excessive de l'ordinateur	49
Compétition et notes	28

4.2.1 Les difficultés vécues dans les équipes de travail

Le travail collaboratif est souvent perçu positivement, mais il peut également devenir un facteur majeur de désengagement lorsque des difficultés interpersonnelles surgissent au sein des équipes. La dynamique de groupe est essentielle pour encourager l'engagement social, mais, lorsqu'un élève se sent exclu, ignoré ou peu écouté, cela peut affecter négativement son engagement émotionnel. L'élève peut alors ressentir de la frustration et de l'isolement, ce qui entraîne une réduction de sa participation et de son implication dans le travail collectif. Cette exclusion, perçue comme une dévalorisation sociale, génère un stress émotionnel qui affecte également l'engagement cognitif. L'élève peut se désengager de la réflexion et de l'apprentissage, car il associe l'effort à une expérience négative. En outre, des problèmes tels qu'une inégalité de participation au sein du groupe ou des mésententes constantes sur la répartition du travail peuvent réduire l'engagement agentique : « Certaines personnes ne travaillent pas ou travaillent moins, ce qui pousse certaines personnes à travailler plus ou à vouloir faire le projet toutes seules » (E323, secondaire 3) ; « Malgré le fait que j'aime bien le travail d'équipe, celui-ci est parfois plutôt nuisible, puisque ce n'est pas tout le monde qui a les mêmes standards et qui va mettre le même niveau d'effort donc parfois, ça finit que tu dois faire le travail au complet » (E500, secondaire 5). L'élève risque de se désinvestir du projet, préférant parfois adopter une attitude passive et attendre que les autres prennent en charge la tâche. Les équipes trop homogènes ou trop grandes ne favorisent pas une interaction fluide et peuvent créer une hiérarchie non désirée, empêchant une véritable collaboration et la construction collective de savoirs. Ce type de dynamique nuit non seulement à la productivité du groupe, mais aussi à l'engagement émotionnel et social des membres.

4.2.2 Les disciplines, sujets et projets perçus comme inintéressants

L'absence d'intérêt pour les sujets ou les projets constitue un frein majeur à l'engagement des élèves au PROTIC. Lorsque les contenus abordés sont perçus comme ennuyeux, les élèves peuvent éprouver une détresse émotionnelle, ce qui nuit directement à leur engagement émotionnel : « Parfois, je me désengage parce que les tâches sont trop répétitives ou ennuyeuses, ce qui peut rendre difficile de rester motivé » (E219, secondaire 2). En effet, l'absence de plaisir et de curiosité face aux tâches scolaires génère de la démotivation, réduisant ainsi leur volonté d'investir du temps et de l'énergie dans ces activités. Ce manque d'intérêt affecte également l'engagement cognitif, car les élèves sont moins enclins à déployer des efforts intellectuels pour comprendre des concepts qu'ils jugent inutiles ou peu stimulants. L'engagement agentique en souffre également, car les élèves, ne trouvant pas d'intérêt à la tâche, seront réticents à prendre des initiatives, à poser des questions ou à chercher des informations par eux-mêmes. De plus, les élèves peuvent se sentir désengagés socialement, car une absence d'enthousiasme face aux contenus peut entraîner une diminution de la participation aux discussions et aux interactions en groupe, créant ainsi un environnement scolaire plus isolé.

4.2.3 La surcharge de travail

La surcharge de travail est un phénomène récurrent dans de nombreux programmes scolaires et peut devenir un obstacle à l'engagement des élèves, entre autres dans le contexte du PROTIC. Le stress généré par une accumulation de devoirs, de projets complexes et de multiples évaluations crée un environnement d'apprentissage où l'élève se sent accablé par les exigences.

Quand l'enseignant en demande trop à faire, cela rajoute une pression dans le projet. Si, par exemple, tu dois faire un projet compliqué en peu de temps, cela peut affecter ton moral et te faire sentir plus stressé durant tes journées d'école parce que tu penses seulement à la remise de ton projet. (E283, secondaire 3)

Ce stress, lié à l'incapacité de gérer efficacement le volume de travail, affecte profondément l'engagement émotionnel. L'élève éprouve une anxiété croissante qui le pousse à développer des stratégies d'évitement, comme l'inertie ou la procrastination, afin de fuir l'inconfort émotionnel associé à la tâche. Sur le plan comportemental, la surcharge crée un cercle vicieux où la diminution des performances et le manque de temps pour effectuer des travaux de manière satisfaisante entraînent une baisse de l'effort et de la participation active. L'élève devient désengagé, car il perçoit ses efforts comme insuffisants face à une charge de travail qu'il ne peut maîtriser. Cette surcharge limite également l'engagement cognitif, car le manque de temps et la pression constante incitent l'élève à chercher des solutions rapides et superficielles, compromettant ainsi la profondeur de son apprentissage.

4.2.4 Les projets perçus par les élèves comme trop complexes ou dont ils ne voient pas l'utilité

Un projet trop complexe ou un projet dont l'utilité n'est pas évidente pour les élèves peut rapidement devenir un facteur de désengagement. La perception de la tâche est déterminante dans l'engagement cognitif : lorsqu'un projet est jugé trop difficile ou trop flou, cela génère une incertitude chez l'élève, qui peut se sentir désorienté et incapable d'avancer efficacement. Cela affecte directement sa motivation intrinsèque : l'élève peut avoir l'impression que l'effort demandé est disproportionné par rapport aux résultats attendus, ce qui l'amène à remettre en question la valeur du projet. En l'absence de clarté quant à l'objectif final ou à l'utilité pratique de la tâche, l'engagement émotionnel diminue, car l'élève ressent une frustration croissante et un manque de sens : « Si les objectifs du projet ne sont pas clairs ou s'ils ne semblent pas significatifs, cela peut aussi réduire mon engagement » (E501, secondaire 5) ; « [Je me désengage quand un enseignant] nous explique brièvement ce qu'il faut faire et qu'il ne nous aide plus, quand il manque de clarté » (E216, secondaire 2) ; « Si je rencontre des obstacles techniques ou des difficultés qui rendent le travail plus complexe, cela peut également diminuer ma motivation » (E493, secondaire 5). L'engagement agentique est également mis à mal, car l'élève peut se sentir impuissant, incapable de prendre des initiatives ou de résoudre des problèmes étant donné la complexité perçue de la tâche.

4.2.5 L'enseignement explicite prolongé

Les longues sessions d'enseignement explicite où l'enseignant transmet des connaissances de manière linéaire et sans suffisamment d'interactivité peuvent entraîner une diminution de l'engagement comportemental et cognitif des élèves. L'attention des élèves diminue après un certain temps de concentration continue, ce qui fait que leur engagement dans l'apprentissage se dégrade au fur et à mesure que le cours progresse. Ce phénomène est souvent observé après 15 à 20 minutes de présentation continue, une durée au-delà de laquelle les élèves commencent à décrocher : « Quand l'enseignant prend toute la période pour expliquer le projet, c'est trop long et il est vraiment moins attrayant de s'engager dans le projet » (E480, secondaire 5). L'engagement cognitif est particulièrement touché dans de telles situations, car les élèves ont tendance à se désintéresser du contenu ou à perdre leur capacité à réfléchir de manière approfondie. Sur le plan émotionnel, un cours trop long peut devenir un fardeau, générant ennui et frustration, ce qui nourrit le désintérêt vis-à-vis du contenu et du processus d'apprentissage en général.

4.2.6 Les difficultés liées à l'utilisation excessive de l'ordinateur

L'utilisation excessive du numérique dans le cadre du PROTIC, bien que mise de l'avant pour son potentiel pédagogique, peut également entraîner des problèmes notables d'engagement. L'épuisement cognitif et l'inconfort physique associés à des sessions prolongées d'utilisation de l'ordinateur sont des facteurs importants à considérer : « Le fait qu'on travaille juste sur des ordinateurs portables me fatigue les yeux à la fin de la journée et ça me donne un mal de tête presque tous les jours » (E160, secondaire 2). Dans les premières années du secondaire, où les élèves sont particulièrement sensibles à la fatigue visuelle et aux maux de tête, l'usage intensif de l'ordinateur peut nuire à l'engagement émotionnel en créant un environnement d'apprentissage négatif. Le désengagement émotionnel survient lorsque les élèves commencent à associer l'utilisation du numérique à des expériences inconfortables et pénibles, ce qui réduit leur motivation à participer activement. De plus, cette fatigue peut réduire l'engagement comportemental, car les élèves, épuisés par l'utilisation prolongée du numérique, sont moins enclins à s'investir pleinement dans les activités proposées.

4.2.7 La compétition et les notes

La compétition exacerbée par la comparaison des performances des élèves et par l'accent mis sur les notes peut nuire à l'engagement social et émotionnel, malgré les tentatives de favoriser un environnement d'apprentissage collaboratif. Lorsqu'il y a trop de pression autour des résultats scolaires, l'élève peut ressentir un stress accru, ce qui diminue son plaisir d'apprendre et son engagement dans le processus éducatif. Cela affecte l'engagement social, car une atmosphère de compétition peut rendre les élèves plus réticents à partager des idées, à collaborer avec leurs pairs ou à accepter la diversité des réponses et des approches. Les élèves peuvent aussi se concentrer davantage sur les résultats immédiats (les notes) que sur le développement des compétences à long terme, ce qui nuit à leur engagement cognitif. De plus, l'attribution de notes en groupe peut créer des inégalités perçues, notamment lorsque certains élèves ne contribuent pas autant que d'autres au projet commun, mais bénéficient néanmoins des mêmes résultats.

Il y a toujours des personnes qui ne donnent pas le minimum d'effort qui leur est demandé. Malheureusement, ces personnes profitent régulièrement des efforts de plus que doivent mettre leurs coéquipiers pour réussir le projet et obtiennent le même résultat. (E381, secondaire 4)

Cela engendre un désengagement social et émotionnel, car certains élèves peuvent ressentir une injustice ou une frustration face à cette situation. Le sentiment de ne pas être récompensé à la hauteur de ses efforts peut également conduire à un désintérêt croissant pour les tâches scolaires.

Discussion et conclusion

L'objectif principal de cette étude était de se pencher sur les apports des programmes « un portable, un élève » sur l'engagement des élèves au secondaire. Bien que ces programmes aient suscité un grand engagement des élèves au moment de leur implantation, notamment en raison de la nouveauté du numérique, la question de l'engagement après 25 ans d'implantation reste relativement peu explorée (Bebell et Kay, 2010 ; Bebell et O'Dwyer, 2010 ; Suhr et al., 2010). Nous avons ainsi voulu comprendre les conditions pédagogiques et contextuelles qui favorisent ou freinent les dimensions comportementale, émotionnelle, cognitive, agentique et sociale de l'engagement des élèves dans un environnement numérique désormais familier.

La méthodologie adoptée dans cette étude repose sur une analyse qualitative inductive des réponses à six questions ouvertes recueillies auprès de 595 élèves de la première à la cinquième année dans un programme public enrichi de type « un portable, un élève (1:1) » d'une école secondaire au Québec. Les résultats ont été présentés en deux parties, selon les facteurs qui engagent les élèves, d'une part, ou ceux qui les désengagent, d'autre part.

Il ressort de cette recherche que le PROTIC offre d'importantes opportunités d'engagement pour les élèves, mais que plusieurs facteurs entravants peuvent aussi entraîner leur désengagement. L'engagement des élèves est fortement stimulé par des sujets captivants. Lorsque les contenus sont perçus comme intéressants et qu'ils sont interactifs, ils suscitent des émotions positives (curiosité, enthousiasme) et favorisent l'engagement émotionnel, cognitif et agentique des élèves. Ces opportunités permettent d'étendre le temps d'apprentissage formel habituellement limité à l'école à des moments d'apprentissage informels alimentés par les intérêts personnels des apprenants et incluant des interactions dans des communautés d'apprentissage en ligne (Hegedus et Kaput, 2004 ; Kocak, 2015). Les élèves deviennent plus actifs, recherchent des solutions et collaborent avec leurs pairs. En revanche, des sujets perçus comme ennuyeux ou inutiles entraînent un désengagement rapide. L'absence d'intérêt pour les tâches scolaires génère de la démotivation, de la procrastination et un manque de participation, réduisant l'engagement cognitif et social.

Le travail en équipe et l'apprentissage par projets au PROTIC peuvent contribuer à l'engagement social et cognitif des élèves. Lorsque ceux-ci interagissent, partagent des idées et participent à la résolution de problèmes ensemble, leur engagement est stimulé. En effet, quand les élèves utilisent des ordinateurs en classe, ces derniers facilitent l'apprentissage collaboratif, augmentant l'engagement des élèves dans les activités et réduisant le besoin d'une supervision constante de l'enseignant pour maintenir l'attention et la coopération des élèves (Dillenbourg et al., 2009 ; Zurita et Nussbaum, 2004). Selon la théorie de l'apprentissage social de Vygotsky (1978), la collaboration dans un contexte d'apprentissage interactif permet aux élèves de dépasser leurs propres limites cognitives en étant exposés à des perspectives diverses, ce qui enrichit leur compréhension et les aide à développer des stratégies de résolution de problèmes plus efficaces. De plus, la perception d'une évolution tangible des compétences acquises nourrit un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), ce qui, à son tour, stimule la persévérance et l'engagement dans les tâches futures. Les fonctionnalités interactives des ordinateurs, telles que les simulations et la modélisation, offrent aux élèves des opportunités de se plonger activement dans des problèmes complexes s'apparentant aux enjeux de la vie courante (Harasim, 1993 ; Kreijns et al., 2002 ; Suthers, 2006), ce qui enrichit leur engagement dans l'apprentissage (Colella, 2000 ; Wilensky et Stroup, 2000). Cependant, des difficultés interpersonnelles ou un sentiment d'exclusion au sein d'un groupe peuvent mener à un désengagement émotionnel et cognitif. L'inégalité dans la participation, ou les tensions sur la répartition des tâches, peuvent également réduire l'engagement agentique, certains élèves adoptant une attitude passive.

Une relation de proximité, fondée sur la confiance et la bienveillance, est essentielle pour maintenir un fort engagement émotionnel. Un enseignant qui soutient et guide ses élèves crée un environnement d'apprentissage sécurisé, propice à l'expérimentation et à l'autonomie. Cette connexion affective favorise un environnement d'apprentissage où l'élève se sent en sécurité et prêt à prendre des risques intellectuels, à explorer de nouvelles idées et à échouer sans crainte de jugement, ce qui, selon la théorie de l'attachement de Bowlby (1988), renforce leur confiance en leurs capacités. L'enseignant favorise également l'engagement cognitif en offrant des explications claires et adaptées (Reschly et Christenson, 2022 ; Deci et Ryan, 2000). Lorsque les enseignants favorisent des relations bienveillantes, offrent des activités d'apprentissage

stimulantes avec des attentes élevées et des retours clairs (structure optimale) et expliquent la pertinence et l'importance des activités et des règles tout en sollicitant l'avis des élèves et en respectant leurs opinions, ces derniers sont plus susceptibles d'être engagés en classe (Reschly et Christenson, 2022 ; Deci et Ryan, 2000). Cependant, un manque de soutien ou une absence de stimulation de la part de l'enseignant peut mener à un désengagement, où les élèves se sentent peu motivés ou incapables de réussir.

L'utilisation du numérique, bien qu'il s'agisse d'un élément clé du PROTIC, peut devenir contre-productive si elle est mal gérée. En effet, les résultats de Bergdahl et al. (2020) montrent que les apprenants confiants en matière de numérique trouvent des moyens d'utiliser le numérique de manière plus productive pour soutenir leur apprentissage. De plus, l'utilisation d'ordinateurs portables permet aux élèves de travailler à leur propre rythme en répondant mieux à leurs besoins d'apprentissage individuels, ce qui accroît leur engagement et leur participation en classe (Sinha et al., 2015 ; Wong et Looi, 2011). L'intégration de ces ordinateurs en classe permet aussi un accès rapide et personnalisé aux informations, améliorant l'interaction entre élèves et le contenu et leur permettant de rester engagés dans leurs apprentissages (Benlloch-Dualde et al., 2010). Toutefois, une utilisation excessive de l'ordinateur peut entraîner une fatigue cognitive, des maux physiques, tels que des douleurs visuelles, et un désengagement émotionnel. L'épuisement dû à une utilisation prolongée du numérique peut aussi affecter l'engagement comportemental et social, car les élèves deviennent moins enclins à participer activement ou à collaborer avec leurs pairs.

Les longues sessions d'enseignement explicite où l'enseignant s'exprime sans interactivité suffisante peuvent nuire à l'engagement des élèves. Après 15 à 20 minutes, l'attention des élèves baisse et ils peuvent commencer à se désintéresser du sujet (Kirschner et al., 2009). Un enseignement trop unidirectionnel engendre de l'ennui, ce qui diminue l'engagement émotionnel et cognitif. Kirschner et al. (2009) et Janssen et Kirschner (2020) préconisent de diviser l'enseignement explicite en segments plus courts et de maintenir des interactions fréquentes pour éviter la surcharge cognitive extrinsèque, qui résulte d'une exposition trop longue à un contenu unidirectionnel. Pour optimiser l'engagement, il est recommandé de diviser les séances en segments plus courts et de varier les approches pédagogiques. Les élèves doivent avoir des moments d'interaction active et des pauses pour réfléchir ou poser des questions (Kirschner et al., 2009 ; Janssen et Kirschner, 2020).

Par ailleurs, une surcharge de travail avec trop de devoirs, de projets complexes ou de multiples évaluations est un facteur majeur de désengagement. Elle engendre du stress, de l'anxiété et de la procrastination, réduisant ainsi l'engagement émotionnel et comportemental des élèves. Kirschner et al. (2009) affirment qu'une tâche trop complexe par rapport à leurs compétences peut entraîner une surcharge cognitive qui décourage l'engagement. Les élèves se sentent accablés par la charge et ont tendance à privilégier la quantité plutôt que la qualité, compromettant ainsi leur engagement cognitif (Kirschner et al., 2009). Ce stress constant peut créer un cercle vicieux où les élèves se désinvestissent progressivement (Kirschner et al., 2009).

La pression liée à la compétition et à l'accent mis sur les résultats (notes) peut nuire à l'engagement social et émotionnel. Un environnement scolaire axé sur la comparaison des performances peut générer du stress et réduire le plaisir d'apprendre (Johnson et Johnson, 1994 ; Li et al., 2022 ; Pekrun, 2006). La compétition entre pairs peut rendre les élèves moins enclins à partager leurs idées et à collaborer, ce qui limite l'engagement social. De plus, la focalisation sur les notes plutôt que sur les compétences ou l'apprentissage peut réduire la motivation intrinsèque, nuisant ainsi à l'engagement cognitif. En effet, la compétition en classe augmente

l'anxiété d'apprentissage, cette dernière réduisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Li et al., 2022).

L'engagement des élèves au PROTIC dépend ainsi de nombreux facteurs, dont l'intérêt pour les sujets, le travail collaboratif, le lien avec l'enseignant, la gestion de la charge de travail, la clarté des projets, l'équilibre dans l'utilisation du numérique et la gestion de la compétition. Alors que des environnements stimulants et soutenants favorisent l'engagement des élèves, des facteurs tels que des contenus peu intéressants, des tensions sociales, une surcharge de travail, des projets flous, un enseignement explicite prolongé ou l'utilisation excessive de la technologie peuvent entraîner un désengagement. L'équilibre entre ces éléments est donc essentiel pour maintenir l'engagement des élèves tout au long de leur parcours éducatif.

Sur le plan scientifique, cette étude comble un manque dans la recherche en éducation numérique, dans la mesure où peu d'études se sont intéressées aux apports des initiatives « un portable, un élève » après 25 ans d'implantation. En analysant les conditions pédagogiques et contextuelles qui influencent l'engagement des élèves dans des séquences d'activités d'apprentissage sur une période prolongée, cette recherche fournit une compréhension plus approfondie des facteurs qui peuvent soutenir ou entraver cet engagement. L'étude enrichit aussi les connaissances existantes, conformément à la recommandation de Heilporn et Tsayem Tchoupou (2024), grâce à la collecte des données qualitatives sur les séquences d'activités d'apprentissage et l'engagement des élèves afin d'identifier les caractéristiques spécifiques des séquences susceptibles de favoriser ou de nuire à l'engagement selon ses différentes dimensions.

Sur le plan social, cette étude a des implications directes pour les éducateurs, les décideurs politiques et les communautés scolaires. Depuis son implantation en 1997, le programme « un portable, un élève » dans lequel s'est déroulée cette étude a montré des apports dans l'engagement des élèves, leur relation à l'apprentissage et leurs résultats scolaires. Toutefois, après plus de 25 ans d'existence, il devenait nécessaire de recueillir des données actualisées pour évaluer les apports des programmes « un portable, un élève » et identifier les facteurs qui influencent l'engagement des élèves. Les résultats de cette étude offrent des recommandations pratiques pour optimiser les pratiques pédagogiques et numériques des enseignants dans le cadre de ces programmes 1:1. Plus particulièrement, les résultats ressortant de l'analyse des réponses des élèves permettront d'ajuster les pratiques des enseignants et de mieux adapter les usages du numérique aux besoins et attentes des élèves. À une époque où le numérique continue d'évoluer rapidement, cette recherche représente un point d'appui pour que les programmes 1:1 restent pertinents et efficaces, soutenant ainsi l'engagement des élèves dans un environnement d'apprentissage numérique qui a transformé le paysage éducatif.

Cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord, la collecte des données s'est effectuée au sein d'un seul programme enrichi d'une école publique du Québec. Bien que le taux de réponse des élèves au questionnaire ait été remarquable (plus de 80 % des élèves y ayant participé sur une base volontaire), il serait pertinent d'étendre la collecte de données à d'autres programmes d'enseignement secondaire afin de confirmer et d'approfondir les résultats obtenus. Par exemple, il serait intéressant d'examiner les pratiques pédagogiques et numériques favorisant les différentes dimensions de l'engagement des élèves dans des programmes publics réguliers, qui ne présentent pas nécessairement les caractéristiques collaboratives et entrepreneuriales du programme étudié ici. Il serait également pertinent d'étudier plus spécifiquement les caractéristiques des programmes 1:1 qui facilitent ou entravent l'engagement selon les cycles d'études et selon les niveaux du secondaire. De plus, la collecte de données s'est limitée à une mesure ponctuelle portant

exclusivement sur l'engagement des élèves. De futures recherches pourraient suivre l'engagement des élèves au fil de plusieurs séquences d'apprentissage. Cela permettrait ainsi d'observer son évolution au fil du temps et de mieux comprendre les liens entre les cinq dimensions de l'engagement et la réussite scolaire.

Références bibliographiques

- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V. et Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. Dans J. Fredricks, A. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (p. 13-29). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bebell, D. et Kay, R. (2010). One to one computing: A summary of the quantitative results from the Berkshire wireless learning initiative. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9.
- Bebell, D. et O'Dwyer, L. (2010). Educational outcomes and research from 1:1 computing settings. *The journal of Technology, Learning and Assessment*, 9(1).
- Benlloch-Dualde, J.-V., Buendia, F. et Cano, J.-C. (2010). On the design of interactive classroom environments based on the tablet PC technology. *2010 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, T4C-1-T4C-6. <https://doi.org/10.1109/FIE.2010.5673355>
- Bergdahl, N., Nouri, J. et Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies*, 25(2), 957-983. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. et Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Dans P. Griffin, B. McGaw et E. Care (Éds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (p. 17-66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (dir.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Colella, V. (2000). Participatory simulations: Building collaborative understanding through immersive dynamic modeling. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 471-500. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS0904_4
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dillenbourg, P., Järvelä, S. et Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. Dans N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. De Jong, A. Lazonder et S. Barnes (dir.), *Technology-Enhanced Learning* (p. 3-19). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_1

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. et Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 97-131). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. et Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gerry, S., Koschmann, T. et Suthers, D. (2006). Computer-supported Collaborative Learning: An Historical Perspective. Dans *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (vol. 2, p. 479-500). R. K. Sawyer.
- Guo, P. J., Kim, J. et Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale Conference*, 41-50.
<https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Halverson, L. R. et Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
- Harasim, L. (1993). Collaborating in cyberspace: Using computer conferences as a group learning environment. *Interactive Learning Environments*, 3(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/1049482930030202>
- Hegedus, S. J. et Kaput, J. J. (2004). An Introduction to the profound potential of connected algebra activities: Issues of representation, engagement and pedagogy. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 129-136.
- Heilporn, G. et Tsayem Tchoupou, A. (2024). L'engagement des élèves dans une séquence d'activités d'apprentissage en enseignement secondaire : une échelle de mesure multidimensionnelle [manuscrit soumis pour publication]. Université Laval, Québec.
- Holcomb, L. B. (2009). Results and lessons learned from 1 : 1 laptop initiatives: A collective review. *TechTrends*, 53(6), 49-55. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0343-1>
- Huot, D., Parks, S., Lemonnier, F. H. et Hamers, J. (2009). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école secondaire : une étude longitudinale*. Presses de l'Université Laval.
- Janssen, J. et Kirschner, P. A. (2020). Applying collaborative cognitive load theory to computer-supported collaborative learning: Towards a research agenda. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 783-805. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09729-5>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1994). Learning Together and Alone. *Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, 4. Allyn and Bacon. Needham Heights, MA.
- Joshi, D. R., Adhikari, K. P., Khanal, B., Khadka, J. et Belbase, S. (2022). Behavioral, cognitive, emotional and social engagement in mathematics learning during COVID-19 pandemic. *PLOS ONE*, 17(11), e0278052. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278052>

- Kirschner, F., Paas, F. et Kirschner, P. A. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: United brains for complex tasks. *Educational Psychology Review*, 21(1), 31-42.
<https://doi.org/10.1007/s10648-008-9095-2>
- Kocak, U. (2015). *Student engagement 1:1 tablet computer-based teaching in the secondary english, history, and mathematics classrooms: Multiple case studies of a program implementation* [thèse de doctorat, Northeastern University]. Northern University Library.
<http://hdl.handle.net/2047/D20197204>
- Kreijns, K., Kirschner, P. et Jochems, W. (2002). The sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Educational Technology et Society*, 5, 8-22.
- Laferrière, T., Deschênes, M. et Gaudreault-Perron, J. (2007). *Rapport sur la réussite au Cégep de Sainte-Foy des diplômés du programme PROTIC offert par l'école Les Compagnons-de- Cartier de la commission scolaire des Découvreurs*. Université Laval.
- Legault, F. et Laferrière, T. (2002, 30 avril au 2 mai). *Impact d'une pédagogie de projet assistée par l'ordinateur en réseau sur les croyances motivationnelles et l'engagement au travail des élèves du secondaire* [communication orale]. Le colloque du Programme panafricain de recherche en éducation, Montréal.
https://www.academia.edu/20633931/Impact_dune_pédagogie_de_projet_assistée_par_l'ordinateur_en_réseau_sur_les_croyances_motivationnelles_et_l'engagement_au_travail_délèves_du_secondaire
- Li, G., Li, Z., Wu, X. et Zhen, R. (2022). Relations between class competition and primary school students' academic achievement: Learning anxiety and learning engagement as mediators. *Frontiers in psychology*, 13, 775213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775213>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.
<https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Ministère de l'Éducation. (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Newmann, F. M. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools. Teachers College Press.
- Norris, C., Hossain, A. et Soloway, E. (2012). *Under What Conditions Does Computer Use Positively Impact Student Achievement? Supplemental vs. Essential Use*. Association for the advancement of computing in education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/39886/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. (4e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341.
- Penuel, W. R. (2006). Implementation and effects of one-to-one computing initiatives: A research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 329-348.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782463>

- Reeve, J. et Jang, H. (2022). Agentic engagement. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 95-107). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_5
- Reeve, J. et Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (dir.). (2022). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Roschelle, J., Penuel, W. R. et Abrahamson, A. L. (2004). The networked classroom. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 50-54.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J. et Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19-the role of socio-emotional skills. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 31(3), 796-807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Sinha, S., Rogat, T. K., Adams-Wiggins, K. R. et Hmelo-Silver, C. E. (2015). Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(3), 273-307. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9218-y>
- Söderholm, F., Viljaranta, J., Tuominen, H., Lappalainen, K. et Holopainen, L. (2023). Student engagement profiles and the role of support in general upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 104, 102289.
- Suhr, K., Hernandez, D., Grimes, D. et Warschauer, M. (2010). Laptops and fourth grade literacy: Assisting the jump over the fourth-grade slump. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9.
- Suthers, D. D. (2006). Technology affordances for intersubjective meaning making: A research agenda for CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(3), 315-337.
<https://doi.org/10.1007/s11412-006-9660-y>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
<https://doi.org/10.1086/444158>
- Vygotsky, Lev. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. *Harvard University Press*.
- Wang, M.-T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. et Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. L. et Fernandez, R. R. (1989). Reducing the risk: Schools as communities of support. Dans B. Fishman et S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), 282-289. The Falmer Press.

Weston, M. E. et Bain, A. (2010). The end of techno-critique: The naked truth about 1:1 laptop initiatives and educational change. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 9(6).

Wilensky, U. et Stroup, W. (2000). *Networked Gridlock: Students Enacting Complex Dynamic Phenomena with the HubNet Architecture*.

Wong, L.-H. et Looi, C.-K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers et Education*, 57(4), 2364-2381.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.007>

Zurita, G. et Nussbaum, M. (2004). Computer supported collaborative learning using wirelessly interconnected handheld computers. *Computers et Education*, 42(3), 289-314.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.08.005>

Le savoir-faire de la métallurgie ancienne du fer au Musée national du Togo : entre sauvegarde et transmission

Aïcha Malle

Mots-clés : Métallurgie ; musée ; savoir-faire ; sauvegarde ; transmission.

Keywords : Metallurgy ; museum ; know-how ; safeguarding ; transmission.

Résumé

Dans le cadre d'une exploration de terrain pour étude doctorale réalisée entre l'automne 2022 et l'hiver 2023 au Musée national du Togo (MNT), cet article analyse les dispositifs de sauvegarde et de transmission du savoir-faire métallurgique. En utilisant les méthodes comme l'observation participante (des médiateurs et visiteurs du MNT), la recherche documentaire et la sémiotique, l'étude critique les dispositifs muséaux dudit musée et explore les méthodes utilisées pour la médiation du patrimoine immatériel dans des musées d'Afrique, d'Europe et d'Amérique. Les résultats montrent que les technologies de l'information et de la communication sont de très bons alliés dans la médiation muséale du patrimoine immatériel depuis les années 2000. Bien que la fracture numérique soit un facteur limitant d'une utilisation maximale du numérique dans les musées africains, l'article propose des recommandations pour une médiation efficace et efficiente du savoir-faire métallurgique adaptée aux réalités du MNT.

Abstract

This article analyzes the museum devices used in the safeguarding and transmission of metallurgical know-how in Musée national du Togo (MNT), during a data collection realized between the fall 2022 and the winter 2023 in the vein of a doctoral study. Through the use of methods like participant observation (MNT's mediators and visitors), documentary research and semiotics, the study criticizes MNT's museum devices and explores methods used in the mediation of intangible heritage in African, European and American museums. Results show that information and communication technologies have been good allies in intangible heritage's mediation since the 2000s. Although digital divide is a restricting factor of digitalization's maximum use in African museums, the article makes recommendations for an effective and efficient mediation of the metallurgical know-how adapted to MNT's realities.

Pour citer cet article

Malle, A. (2025). Le savoir-faire de la métallurgie ancienne du fer au Musée national du Togo : entre sauvegarde et transmission. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 140-157. <https://doi.org/10.62920/6m0cwf44>

©Aïcha Malle, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Introduction

« [...] La négation de l'histoire et des réalisations intellectuelles des peuples africains noirs est le meurtre culturel, mental, qui a déjà précédé et préparé le génocide ici et là dans le monde... » (Diop, 1981, p. 10). Ce propos de Cheikh Anta Diop rappelle le rôle important de l'histoire dans la formation et l'identification d'un peuple. Cette situation oblige chaque peuple à reconstituer son histoire dans la mesure où cette dernière, orale, se renouvelle au gré de l'évolution des sources documentaires et des questionnements et peut être amenée à disparaître. Conscient de cette situation, le Gouvernement du Togo, a créé le Musée national du Togo (MNT) en 1974 (Présidence de la République togolaise, 1974). Ce faisant, il fait l'effort de conserver et de

transmettre aux générations présentes et futures, cette histoire et ce patrimoine qui, dans la plupart des cas, est immatériel.

Le patrimoine culturel immatériel (PCI) dans son ensemble renferme les « pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artéfacts et espaces culturels qui leur sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel » (UNESCO, 2003, p. 2). L'élément immatériel dont il est question ici est le savoir-faire métallurgique dont les artéfacts sont exposés au MNT. Il faut noter que le MNT est subdivisé en deux composantes : deux bâtiments situés à dix minutes de marche l'un de l'autre. Le premier expose les artéfacts, constitué d'une partie ethnographique et historique. Le second bâtiment, le village artisanal de Lomé (VAL), regroupe une trentaine d'artistes faisant la démonstration des savoir-faire traditionnels. Les artéfacts métallurgiques exposés au MNT proviennent de Bassar, localité située dans la partie septentrionale du Togo, plus précisément dans la région de la Kara. Dans cette localité, la forge a été pratiquée pendant plusieurs siècles avant notre ère, et a fait couler beaucoup d'encre due à la richesse des gisements de minerai de fer (Dugast, 1986, p. 30).

Plusieurs chercheurs s'intéressent à la métallurgie de Bassar, notamment des pionniers comme l'archéologue De Barros et l'ethnologue Dugast. De Barros (1985) s'intéresse aux productions de minerai de fer en quantité à Bassar, à l'âge du fer – présent dans cette région depuis 2 400 ans – et aux différents sites de forage et de commerce d'outils métalliques (De Barros, 2021). Dugast (1992), quant à lui, explore l'organisation sociale de l'agglomération de Bassar. Il étudie également l'aspect dualiste de la métallurgie qui implique la rencontre d'un savoir-faire et des forces surnaturelles¹ (Dugast, 2012). Poursuivant toujours dans cette lignée, il fait ressortir la composition des outils de forge (Dugast, 2014), tout en mettant en avant toute la technicité requise pour forger le fer de manière traditionnelle (Dugast, 1986). À la suite de De Barros, et à l'instar de Dugast, Hahn, l'ethnoarchéologue, s'est intéressé à la technique des métallurgistes de Bassar, surtout dans la construction du four, activité à laquelle il a assisté. Il décrit également tout le processus de forgeage de la loupe de fer (Hahn, 1997).

Les recherches sur la métallurgie de Bassar suivent leur cours à travers l'implication des projets de recherches multiformes venant de l'international. Nous mentionnons ici, à titre d'exemple, Robion-Brunner, qui s'intéresse à la dimension historique et archéologique de la métallurgie, et d'autres chercheurs, dont Dugast qui, à travers le programme international et interdisciplinaire SidérEnT (2014-2018) permettent de découvrir l'existence de différents procédés techniques dans la réduction du fer. Les auteurs tentent d'expliquer la diversité des pratiques de réduction en retracant l'évolution des techniques métallurgiques (Robion-Brunner et al., 2022). Robion-Brunner et son équipe réalisent également un film sur le processus complet de transformation du minerai de fer à Bitchabé, village de Bassar, avec l'aide des descendants des forgerons qui ont bien voulu se prêter à cet exercice (Robion-Brunner et al., 2017).

Les projets entrepris pour des études doctorales, à l'instar de celui de Dugast (1992), ne sont pas restés en marge des recherches entreprises sur la métallurgie de Bassar. Les chercheurs en histoire et archéologie à l'Université de Lomé, Harena (2021) et Bakrobena (2021), contribuent non seulement à la mise en œuvre, sur le terrain, du projet SidérEnT, mais aussi à l'avancement des connaissances dans le monde universitaire togolais. Harena s'intéresse à l'histoire et aux traditions technologiques de la zone sidérurgique couvrant le

¹ Les forces surnaturelles font allusions aux forces qui sont au-delà de l'entendement normal des choses, comme la magie, par exemple.

village de Kabou (pays Bassar) jusqu'aux collines de Djamdè (pays Kabyè). Il montre à travers cette thèse, l'apport de l'archéologie dans la zone susmentionnée au développement socioéconomique du Togo et au renforcement de l'unité nationale (Harena, 2021). Bakrobena, en ce qui le concerne, étudie la zone de production massive du fer qu'est Bitchabé. Il met en lumière les savoirs, les techniques et l'histoire de peuplement des forgerons de Bitchabé (Bakrobena, 2021). Face à la dégradation des vestiges sidérurgiques dans le village, causée par les intempéries et les actions humaines, il part des actions déjà menées sur le terrain pour proposer, entre autres, l'inscription des sites sidérurgiques sur la liste de patrimoine mondial de l'UNESCO, pour la sauvegarde du patrimoine sidérurgique afin de les transmettre aux générations futures. Il propose également de créer « un musée sidérurgique en pays bassar (MSPB) » et de sensibiliser la population à le visiter. La collecte des objets et les enregistrements audio ou vidéo des informations liées à ces objets sont également suggérés (Bakrobena, 2021, p. 355-359).

Toutes les recherches ci-dessus mentionnées se déroulent sur le site de Bassar, et seule la thèse de Bakrobena abonde dans le sens d'une sauvegarde des savoirs et savoir-faire liés à la métallurgie. La proposition de création d'un musée de sidérurgie à Bassar est à saluer, mais en attendant la création de ce musée, nous pensons qu'il faut investir des efforts dans un musée qui existe déjà et qui compte parmi ses artéfacts des éléments de la métallurgie de Bassar. C'est ce qui justifie le choix du thème du présent article pour compléter les recherches déjà menées sur la métallurgie de Bassar et innover dans le domaine muséal togolais, surtout que cet article est le premier qui traite des méthodes de sauvegarde et de transmission du savoir-faire métallurgique au MNT.

Le MNT est une institution à but non lucratif ayant pour mission d'exposer et de transmettre le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité à la nouvelle génération (ICOM, 2017, p. 46). Dans la poursuite de sa mission, le MNT explique, à travers ses visites guidées, le savoir-faire ancestral lié à la métallurgie du fer qui est « attestée une première fois (1611) au sens de "recherche des minerais dans la terre", la métallurgie a été recréée pour désigner l'ensemble des procédés de fabrication des métaux, le travail des métaux » (Rey et al., 2006, p. 2215-2216). Subdivisée en trois étapes : l'extraction, la fonte et la forge, elle consiste à transformer le minéral de fer en métal. Elle est dite ancienne parce qu'elle utilise les outils de travail lithique pour être exécutée.

Le MNT ayant un statut national, il est tout à fait normal d'y retrouver des artéfacts liés au savoir-faire métallurgique en provenance de Bassar. Cependant, la pratique du guidage au sein du MNT et l'absence d'un atelier de forge au VAL portent en elles des germes d'une médiation muséale insuffisante du patrimoine immatériel. Le guidage concernant le savoir-faire métallurgique, étape par étape, étant basé essentiellement sur les explications du médiateur culturel plutôt que sur des méthodes de présentation, tels des notices narratives ou un guide numérique, l'information transmise aux visiteurs perd de son contenu au fil des heures. Cela s'explique par le fait que, sur une base journalière, les derniers visiteurs du musée n'ont pas accès à l'entièreté du discours livré par le médiateur aux premiers visiteurs. Les effets comme l'épuisement et le sentiment de terminer sa journée lui font prendre des raccourcis. De même, l'absence d'un atelier de forge réduit l'opportunité pour les visiteurs de voir la réalisation des pratiques métallurgiques² (Malle, à paraître).

² La problématique est tirée d'un constat fait lors de notre exploration de terrain réalisée dans le cadre de notre thèse de doctorat intitulée *La sauvegarde du patrimoine culturel immatériel au Musée national du Togo : état des lieux, problèmes, solutions*. Le document de la thèse est référencé « (Malle, à paraître) », mais, dans le reste du texte, chaque référence à notre exploration sera citée comme suit : « Exploration de terrain, Automne 2022 ».

Soucieuse de ce constat, nous nous proposons d'analyser dans cet article les dispositifs de sauvegarde et de transmission de la métallurgie ancienne du fer au MNT, en interrogeant leur efficacité en tant que mécanisme de médiation du patrimoine immatériel dans un contexte muséal. À partir d'une observation participante menée au MNT et au VAL entre 2022 et 2023, notre étude examine comment ces dispositifs contribuent à l'édification d'un savoir muséal sur la métallurgie, tout en mettant en évidence les tensions entre conservation, transmission et mise en exposition.

L'atteinte de notre objectif impose une exploration *in situ* du problème. Étant auteure du projet de recherche, nous faisons usage de l'observation participante comme théorie. Elle implique une immersion totale du chercheur dans son terrain de recherche afin d'analyser tous les aspects du problème (Bastien, 2007). Pour analyser le problème qui fait l'objet de cet article, nous avons observé les médiateurs culturels dans l'exercice de leurs fonctions, et les visiteurs du MNT. Nous nous sommes également prêtée à l'exercice du guidage pendant tout le temps que nous avons passé sur le terrain. Il faut dire qu'étant donné que les médiateurs ne sont pas spécialistes de la métallurgie du fer, nous n'avons pas réalisé d'entrevues à ce sujet. Nous nous sommes contentée de les observer³, de pratiquer, et de mener une recherche documentaire pour lire les écrits à ce sujet afin de bien le maîtriser.

Le problème étant lié à la médiation du PCI, nous utilisons la sémiotique comme théorie principale d'analyse des dispositifs muséaux de médiation. La sémiotique est l'étude des signes dans un contexte de communication. Ici, les signes étudiés sont les éléments d'une exposition qui envoient des messages aux visiteurs (Bergeron et al., 2011, p. 134). Le signe est également appelé « exposème ». Selon Schärer, l'« exposème désigne une abstraction hypothétique, une construction théorique permettant d'analyser une situation complexe » (Bergeron et al., 2011, p. 156). Davallon, quant à lui, nomme les signes « unités de signification ». D'après le chercheur, ces unités de signification « sont composées des éléments d'une exposition : expôts, moyens de mise en scène, éléments de l'espace » (Bergeron et al., 2011, p. 156). À partir de cette théorie, nous analysons l'exposition métallurgique au MNT et faisons des propositions pour pallier le problème. Nous utilisons également les concepts de « la muséologie du vivant » et « la médiation éducative » pour aborder le sujet. Pendant que le premier met l'accent sur la dimension vivante du patrimoine en intégrant les communautés pratiques à la conception des expositions et des médiations, le deuxième permet au public de développer son sens critique, sa curiosité et son ouverture d'esprit (ICOM, 2017, p. 24).

Cette démarche permet de poser l'hypothèse selon laquelle les technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient permettre une meilleure sauvegarde et transmission du patrimoine métallurgique au sein du MNT. L'introduction du numérique au sein du MNT permettrait aux visiteurs d'être bien éduqués sur le savoir-faire métallurgique. Elle permettrait non seulement de rendre le musée plus attrayant, mais aussi de rendre plus aisée la tâche du médiateur culturel. Cette approche au MNT est novatrice en ce qu'elle apporte une nouvelle façon de faire depuis sa création.

Pour parvenir à ces résultats, l'étude aborde dans un premier temps les origines de la métallurgie du fer en Afrique et au Togo. Dans un deuxième temps, elle critique les dispositifs muséaux de sauvegarde et de transmission du savoir-faire métallurgique au MNT, et présente des exemples de médiation du PCI en Afrique et en Occident, tout en y proposant des pistes de solutions pour le MNT.

³ Pour mener les recherches sur le terrain, nous avons reçu l'approbation n° 2022-141 / 28-07-2022 du CERUL.

1 Origine de la métallurgie ancienne du fer

La question de l'origine de la métallurgie ancienne du fer suscite beaucoup de débats. Ainsi, partie d'Afrique, elle se propage pour atteindre le Togo. Afin de bien cerner les contours de cet art, il convient d'en aborder l'origine en Afrique, d'une part, et les débuts et l'évolution de cette activité au Togo d'autre part.

La controverse de l'origine de la métallurgie du fer en Afrique amène l'UNESCO à organiser des tables rondes internationales d'archéologie, dont l'une à Genève en 1999, et l'autre à Paris en 2004, afin de tracer l'itinéraire du fer en Afrique. Plusieurs chercheurs, de disciplines variées, tels que l'archéologie, l'histoire, l'ethnologie et l'anthropologie, prennent part à ces tables rondes. Les présentations et débats émanant de ces rencontres permettent de faire ressortir deux écoles de pensée. La première école de pensée émet la théorie diffusionniste tandis que la deuxième école soutient la théorie puriste ou locale.

Les pionniers de la théorie diffusionniste affirment que la métallurgie du fer est introduite en Afrique par le nord. Pour eux, les contacts pour des raisons commerciales permettent d'introduire le savoir-faire lié à la métallurgie en Afrique occidentale (Mauny, 1952 ; Shaw, 1969). Selon la théorie puriste, la métallurgie est originaire d'Afrique occidentale. C'est une activité née d'un savoir-faire local, et qui n'est pas du tout influencée par d'autres cultures (Lhote, 1952 ; Maes-Diop, 1968 ; Andah, 1979). Plusieurs chercheurs, par exemple, Bocoum (2001), Lenoble (2001), Quéchon (2001) et Jemkur (2004), abordent ces questions dans leurs présentations.

Ainsi, en référence aux datations au carbone 14 prouvant que le fer d'Afrique occidental est plus ancien que celui trouvé dans d'autres parties d'Afrique, il est clair que la théorie puriste est avérée. Cependant, plusieurs régions d'Afrique restent non prospectées et pourraient, à l'issue d'éventuelles recherches, révéler du fer plus ancien que celui retrouvé en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale. Cette idée est corroborée par Maes-Diop dans ses conclusions de la rencontre scientifique :

While it now seems proven that traditional iron metallurgy in Africa was very old, wide-spread and indigenous, it still remains, on the other hand, to be determined where the earliest ironworking centres were, together with their precise dates and hypothetic iron roads across the continent... (Maes-Diop, 2004, p. 189)

Le fer d'Afrique de l'Ouest ainsi déterminé comme étant le plus ancien (pour l'instant) en Afrique, il importe d'aborder les origines de la métallurgie du fer au Togo.

La présence des vestiges de sidérurgie à certains endroits du territoire togolais, tels que les régions des savanes, de la Kara, et des plateaux, témoigne de la pratique de la métallurgie du fer à un certain moment de l'histoire du Togo. De ces trois régions, l'on compte quatre zones, dont deux (Bassar, dans la région de la Kara, et Tado, dans la région des plateaux) sont soigneusement étudiées ; tandis que les deux autres zones (Kara, région de la Kara, et Dapaong, région des savanes) sont partiellement étudiées (Harena, 2021, p. 29). Des deux zones les plus étudiées, la zone de la région de la Kara, plus précisément dans la préfecture de Bassar, est celle qui suscite le plus d'intérêt et dont les artefacts sont exposés au MNT. Selon de Barros cité par Dugast,

[...] la métallurgie bassar s'est développée dans une zone propice à cette activité puisqu'elle renferme d'importants gisements de minerai de fer relativement riche, ce qui la distingue déjà de beaucoup des métallurgies africaines qui exploitent en général du fer latéritique à défaut de véritables minerais... La production du fer dans cette région peut être considérée comme ancienne, dans la mesure où de récentes recherches archéologiques établissent qu'elle était déjà bien implantée dès le début du XVI^e siècle avec un commencement probable dès la fin du premier millénaire. (Dugast, 1986, p. 30)

Les recherches dans cette zone sont réalisées par des explorateurs, archéologues, ethnologues, anthropologues, et historiens. Il faut noter que les explorateurs allemands sont les premiers à prendre des notes du système d'organisation sociale et du mode de vie des populations Bassar. La première intrusion à Bassar est faite par le capitaine Kling en janvier 1890 (Dugast, 1992, p. 89). L'histoire de la sidérurgie ancienne dans la région de Bassar peut être classée en trois étapes : période coloniale allemande, française, et postcoloniale.

D'abord, la période coloniale allemande (1884-1914) est marquée par les recherches des explorateurs et administrateurs pour des raisons de découverte plutôt que scientifiques. Parmi ceux-ci, on compte l'explorateur H. Klose, et certains scientifiques, comme Hupfeld et L. Frobenius. L'histoire de la sidérurgie ancienne fait également l'objet d'études durant la période coloniale française (1914-1960), notamment avec des chercheurs comme P. Alexandre et J. C. Froelich, qui publient en 1960 les résultats de leurs enquêtes sur le terrain. Enfin, la période postcoloniale (1960 à nos jours) est marquée par les recherches de A. Gnon, Gbikpi-Benissan, B. Martinelli, S. Dugast, P. de Barros, H. P. Hahn, Gayibor et al., Aguigah, et Robion-Brunner (Harena, 2021, p. 25-26). À ces chercheurs s'ajoutent P. Harena (2021) et L. Bakrobena (2021), qui ont réalisé leurs thèses de doctorat sur l'histoire, les traditions technologiques, et l'archéologie de la région.

Les résultats de ces recherches montrent que le travail du fer dans la région de Bassar commence au V^e siècle AEC (Dugast, 1992 ; Harena et al., 2019 ; Harena, 2021), et évolue pour atteindre un niveau régional à partir du XIV^e siècle. La production métallurgique s'est ensuite intensifiée vers la fin du XVI^e siècle, début XVII^e siècle, vers une échelle suprarégionale (Dugast, 1992, p. 89). Ce constat est réitéré par Martinelli qui soutient que :

[...] while many operated on a micro-regional scale (Dogon region), some were producing enough for large-scale export. This was the case in Bassar region, in northern Togo, where hoe blades were produced for export by caravan to the Dagomba kingdom to the west and to the Guinea coast, (Martinelli, 2004, p. 74)

Les fouilles entreprises à Bassar en 1985 ont révélé une importante quantité de fer. Ce qui permet à De Barros d'affirmer que la métallurgie de Bassar compte parmi les plus mémorables d'Afrique (De Barros, 1985). Cette importance justifie la présence des artefacts métallurgiques au MNT dans un souci de conservation et de valorisation du patrimoine métallurgique, et leur exposition permet une meilleure connaissance de l'activité métallurgique pratiquée il y a plusieurs siècles.

2 Dispositifs muséaux de sauvegarde et de transmission : analyse critique du cas du MNT

2.1 Présentation des dispositifs muséaux de sauvegarde et de transmission du patrimoine métallurgique

Les artefacts de l'activité métallurgique au MNT sont exposés dans la salle d'exposition ethnographique du bâtiment de l'aile est du Palais des Congrès. Contrairement au MNT, le VAL, qui en est un démembrément, ne fait pas la démonstration de l'art artisanal métallurgique. Il convient donc, dans un premier temps, d'expliquer sur la base de nos observations de terrain « Exploration de terrain, Automne 2022 » la façon dont sont exposés les artefacts métallurgiques et la façon dont est faite l'animation. Dans un deuxième temps, nous exposerons les raisons justifiant l'absence d'un atelier de sidérurgie au VAL.

Les artéfacts de la métallurgie ancienne du fer exposés au MNT comprennent un haut fourneau de Bandjéli (village de Bassar où se pratiquait la fonte), un atelier de forge avec tous les outils utilisés, différentes catégories de soufflets et les produits issus de la forge. En cinq temps, ces artéfacts sont disposés dans la salle d'exposition. La métallurgie est le premier savoir-faire exposé au MNT.

Au prime abord, les visiteurs sont accueillis à l'intérieur, où le médiateur culturel procède à l'encaissement des droits de visite. Après une brève présentation du musée et des différents thèmes exposés, le médiateur guide les visiteurs vers l'entrée du musée où se trouve le haut fourneau ([figure 1](#)) afin de présenter le premier thème, la métallurgie, son origine et son mode d'emploi. Tel un savoir-faire, l'exposé du médiateur est riche des techniques utilisées pour réaliser cet art.

C'est ainsi qu'il explique qu'après son extraction, le minerai est fondu à l'intérieur du fourneau avec comme combustibles utilisés le charbon de bois, le bois vert, les braises de feu (pour démarrer la combustion), avec le minerai de fer disposé juste à côté des braises. Il faut noter que le chargement du fourneau se fait par le haut. Les tuyères d'aération tout autour du fourneau aidant à faire circuler l'air frais à l'intérieur, pour que s'échappe vers le haut l'air chaud. Après combustion, le minerai fond pour devenir la loupe de fer qui se dépose au bas du fourneau où une ouverture est faite pour la retirer. Ensuite, elle est retirée du fourneau et refroidie complètement avec de l'eau.



Figure 3. Haut fourneau de Bandjéli (Malle, Recherche de terrain, nov. 2022)

La visite guidée suit son cours à l'intérieur du musée où les autres éléments exposés sont expliqués par le médiateur qui poursuit sa présentation : la loupe de fer obtenue dans le haut fourneau est vendue aux forgerons qui la travaillent dans l'atelier. L'atelier de forge exposé ([figure 2](#)) contient exactement tous les outils retrouvés dans un atelier traditionnel, tels que la loupe, le siège de l'artisan chargé d'actionner les soufflets, le mur construit en terre battue, le charbon de bois, les pinces utilisées pour retirer le fer incandescent du feu, le burin, l'enclume, les marteaux en pierre – utilisés pour désenvelopper, taper et polir –, une barre de fer posée

sur l'enclume, un morceau de tuyère et un petit balai. Tous ces éléments reposent sur des socles, et, exceptionnellement, l'espace comprenant l'ensemble de l'atelier de forge, à l'exception de la loupe de fer et du siège de l'actionneur des soufflets, est garni de sable.



Figure 4. Atelier de forge (Malle, Recherche de terrain, nov. 2022)

Poursuivant son travail, le médiateur explique le système de fonctionnement de l'atelier de forge. Le travail du fer, dans un atelier traditionnel, est possible par le concours de trois personnes, notamment le souffleur (personne qui actionne les soufflets), le maître-forges – qui manipule la loupe dans le feu à l'aide des pinces pour ensuite la déposer sur l'enclume –, et l'apprenti forgeron qui utilise le gros marteau pour taper la loupe de fer sur l'enclume. Le burin est utilisé pour faire des marques sur le produit fabriqué, et le balai pour débarrasser l'atelier des scories.

Le visiteur découvre donc à travers toutes les explications du médiateur en quoi consiste l'activité métallurgique. Juste à côté de l'atelier de forge se trouvent des soufflets provenant des différentes régions du Nord-Togo où la sidérurgie a été pratiquée ([figure 3](#)). Exposés dans une vitrine, l'on retrouve un soufflet du peuple mossi (région des savanes) et un autre du peuple Kabyè (région de la Kara).



Figure 5. Soufflets mossis (à gauche) et Kabyè (à droite) (Malle, Recherche de terrain, nov. 2022)

La section dédiée au thème de la métallurgie prend fin avec l'exposition des produits issus du travail du fer. Scindés en deux groupes et exposés dans des vitrines, les objets fabriqués par les forgerons attirent l'attention des visiteurs :

Dans une vitrine sont exposés les outils d'usage ritueliques ([figure 4](#)) qui proviennent de la région maritime et de la Kara. Les objets, tels que les bracelets, les grelots, les clochettes, les gons, les castagnettes, et autres instruments de musique ritueliques, sont exposés. Plusieurs de ces objets sont utilisés lors des initiations des jeunes filles et garçons pour marquer le passage de l'adolescence à l'âge adulte. À la suite de cette vitrine, sont disposés sur un socle rempli de sable les clochettes et un objet que l'on retrouve à l'entrée des temples vaudous.



Figure 6. Artéfacts ritueliques (Malle, Recherche de terrain, nov. 2022)

Dans l'autre vitrine, il y a des outils aratoires, tels que les lames de houes provenant de différents forgerons ([figure 5](#)). Il est possible de savoir qu'elles proviennent de différents producteurs grâce à des marques caractéristiques réalisées directement sur les outils et correspondants à la propriété intellectuelle des fabricants. Ainsi, un client souhaitant racheter un produit qu'il a apprécié peut le faire en retrouvant les mêmes marques sur le produit équivalent. Toujours dans la même vitrine, l'on observe des houes, des dabas, des pioches, une faufile, un outil de semence et un piège servant à attraper les animaux. Tous ces objets proviennent de la région de la Kara, plus précisément des peuples Bassar et Kabyè.



Figure 7. Outils aratoires (Malle, Recherche de terrain, nov. 2022)

Les artéfacts ci-dessus mentionnés sont présentés brièvement aux visiteurs, leur laissant le soin de lire les cartels se trouvant à côté de chaque objet afin de mieux les comprendre. Ainsi prend fin la visite guidée concernant le thème de la métallurgie. Il faut noter aussi qu'il y a des panneaux d'exposition accrochés au mur au-dessus des artéfacts, donnant plus d'explications aux visiteurs ([figure 6](#)). À titre d'exemple, ces panneaux d'exposition sont intitulés « fer et acier », « le forgeron et son atelier », « les outils de la forge », « les produits de la forge », et « le marché des houes ».



Figure 8. Panneaux d'expositions (Malle, Recherche de terrain, nov. 2022)

Les visiteurs, après leur passage au MNT sont souvent redirigés vers le VAL. Ils ont ainsi l'occasion de voir les artisans travailler, et la possibilité d'acheter leurs articles. Le métier de la métallurgie ancienne du fer n'y est pas représenté pour que les visiteurs passent de la théorie à la pratique. Bien de raisons expliquent cette situation.

Le VAL regroupe trente et trois artisans répartis en onze corps de métier à savoir les arts plastiques, le tissage, la poterie, la sculpture, la teinturerie, le perlage, la cordonnerie et la maroquinerie, le batik (vestimentaire et décoratif), la coiffure, la bijouterie et la calligraphie. Les artisans travaillent sur place, exposent et vendent leurs œuvres au public. La première raison pour laquelle la métallurgie ancienne du fer n'est pas pratiquée au VAL est sa position géographique. Le VAL est situé à Lomé, la capitale du Togo, au sud du pays. Les artéfacts de l'atelier de forge exposés au musée proviennent du Nord-Togo. Or, il y a une distance approximative de 400 km à parcourir pour trouver des forgerons qui maîtrisent le savoir-faire métallurgique tel que décrit ci-dessus. Les outils de la forge étant pris dans l'environnement immédiat de Bassar, et le forgeron vivant en milieu rural, il apparaît difficile de déplacer tout son matériel et de déménager avec sa famille à Lomé.

La population de Lomé étant urbaine, elle pratique peu les activités agricoles. Or, les outils fabriqués par les forgerons sont utilisés la plupart du temps pour des travaux champêtres. Il y a donc une inadéquation entre les réalités du forgeron Bassar et les besoins de la population de Lomé. Cette situation contraint les forgerons pratiquant la forge traditionnelle à demeurer en milieux ruraux.

Hormis cette raison, il y a un véritable manque d'espace au VAL. En effet, un atelier au VAL correspond à « une superficie d'environ 15 ares » (Sabi, 2018, p. 56). L'exigüité des ateliers au VAL ne permet pas à un forgeron d'y installer tous ses outils de travail. De même, le feu étant dévastateur et ravageur, il vaut mieux ne pas y installer un tel atelier, au risque de créer un incendie qui pourrait causer des dommages matériels et même des pertes en vies humaines.

Après présentation des artéfacts métallurgiques et explication de la façon dont ils sont présentés par le médiateur, il convient d'analyser ces dispositifs au vu de leur caractère immatériel, d'aborder les points de vue des chercheurs dans la médiation du PCI⁴, et enfin de proposer des voies et moyens permettant d'améliorer les techniques de sauvegarde et de transmission du savoir-faire métallurgique.

2.2 Quelle médiation pour les dispositifs du MNT ?

Le guidage, encore appelé « médiation traditionnelle », se limite à expliquer les artéfacts d'une exposition au public muséal ; le guide étant le seul intermédiaire entre les objets exposés et le public. Avec le temps, la médiation évolue et se répand sous l'effet de trois facteurs agissant dans les sociétés contemporaines. Ces facteurs sont : la multiplication des médias disponibles pour étendre leur champ d'application, l'éclatement et la multiplication des savoirs, et l'accélération des recherches et des connaissances nouvelles (Montpetit, 2011, p. 217). En muséologie, la médiation joue sur quatre éléments : le musée, l'exposition, les diverses actions s'ajoutant à l'exposition pour compléter l'expérience de visite, et les visiteurs (Montpetit, 2011, p. 217). La médiation se focalise sur ces quatre aspects, elle s'inscrit dans une perspective globalisante, non plus pour mettre les artéfacts au centre de ses préoccupations, mais plutôt le visiteur (Fraysse, 2015, p. 8), tout en déployant des stratégies prenant en compte les trois autres éléments.

Si la médiation signifie concilier deux ou plusieurs parties ayant des différends, dans le domaine muséal, elle a une connotation différente. En muséologie, elle « désigne essentiellement toute une gamme d'interventions menées en contexte muséal afin d'établir des ponts entre ce qui est exposé (le voir) et les significations que ces objets et sites peuvent revêtir (le savoir) » (Bergeron et al., 2011, p. 216). Il s'agit donc ici d'établir un lien entre le public et les artéfacts dont les significations ne sont forcément pas à la portée du public. Avec le terme de médiation, il y a une implication des infrastructures technologiques qui vient en support au médiateur (autrefois appelé guide) dans l'exercice de ses fonctions. C'est ainsi que Montpetit affirme que « [l]a médiation s'effectue, rappelons-le, par des dispositifs matériels et technologiques et par des personnes qui, à la manière de guides, entrent en relation d'aide avec les visiteurs » (Montpetit, 2011, p. 226). Aider le visiteur, c'est justement mettre à sa disposition tout instrument contenant l'ensemble des informations pouvant éclairer sa lanterne dans un espace qui le relie au passé.

C'est justement le rôle que joue le musée ; il adopte le statut de médiateur entre le passé et le présent, entre différentes générations et cultures (Montpetit, 2011, p. 223 ; Guzin-Lukic, 2004, p. 155). Jouant bien son rôle, dans cette ère de médiation numérique, il utilise les technologies de l'information et la communication pour y parvenir. C'est ce que soutient Fraysse lorsqu'il affirme ceci : « Questionner la médiation numérique nous amène aussi à comprendre la médiation par rapport aux notions voisines d'information et de communication »

⁴ Les exemples de médiation du PCI que nous mentionnons dans notre travail souffrent de l'absence de recherches menées sur la médiation du PCI au MNT. C'est ce qui explique le fait que nous ne citons des exemples de musées en Europe, en Amérique, et dans d'autres pays d'Afrique.

(Fraysse, 2015, p. 4). Le musée fait usage de la médiation pour mettre en lumière les éléments de l'exposition en connectant le visiteur aux lieux et temps du passé (Montpetit, 2011, p. 224). Par la présence des artéfacts, les mots qui les décrivent font appel à des faits invisibles, ce que Pomian qualifie de « sémiophores » (Pomian, 1987, p. 42 ; Montpetit, 2011, p. 224). Les visiteurs sont donc connectés à une exposition par le biais de la sémiotique (Davallon, 1999) qui considère l'exposition comme un système de communication mettant sous les projecteurs le rapport émetteur-récepteur ayant des signes de communication que sont les artéfacts.

C'est dans cette logique que nous suggérons au MNT de revoir ses dispositifs de médiation pour transmettre des informations en tout temps à son public. Cependant, avant de penser au type de médiation adapté au MNT, il convient de s'interroger sur les dispositifs de médiation comme canal de transmission du PCI.

Sauvegarder et transmettre le PCI renvoie à un devoir humain qu'est celui de préservation et de pérennisation de la mémoire. La mémoire étant, à l'opposé du patrimoine bâti, un élément intangible, la préserver nous amène à « immortaliser » tout le savoir et savoir-faire des personnes détentrices. Dans la majorité des cas, ces personnes sont âgées ou décédées, ayant vécu dans une période où certaines activités, qui ne sont plus d'actualité, se pratiquaient. La nécessité de préserver la mémoire survient face au constat selon lequel « les personnes âgées disparaissent souvent subitement et sans avertissement, entraînant avec elles la perte des traditions de la communauté » (Turgeon et Saint-Pierre, 2009, p. 203). Perdre ses traditions est synonyme de perdre ses repères, et perdre ses repères signifie être perdu à jamais. C'est ce que traduit si bien le passage suivant : « Lorsque disparaissent les personnes qui portent les traditions, le savoir et la mémoire de ces choses, c'est-à-dire ce qui leur donne véritablement sens, ceux-ci sont perdus à tout jamais » (Turgeon et Saint-Pierre, 2009, p. 208). C'est face à cette situation que le Québec procède en 2007 à un inventaire de son patrimoine religieux, et crée une base de données multimédia virtuelle afin qu'elle soit accessible à tous. Pour ce faire, les responsables du projet utilisent les TIC comme moyen de sauvegarde et de valorisation du patrimoine religieux de Québec (Turgeon et Saint-Pierre, 2009, p. 206). Si le numérique est un moyen de sauvegarde de l'information, il peut également être utilisé dans un musée.

L'utilisation de numérique au musée a suscité beaucoup d'engouement dans les années 2000 par les musées d'Europe et d'Amérique. À titre d'exemple, les musées de France, tels que le musée d'Orsay, le Louvre, le musée Saint-Raymond et le Museon Arlaten d'Arles (pour ne citer que ceux-là), et certains musées du Québec, à l'instar du musée McCord de Montréal, ont fait l'objet d'études sur l'impact des TIC dans le domaine muséal. Ces études révèlent comment les TIC sont utilisées, leurs avantages et inconvénients sur les visiteurs et les professionnels des musées.

L'usage des TIC associé à la médiation muséale permet aux visiteurs de bien cerner tous les contours d'une exposition muséale. Fraysse affirme que « [l]a médiation [numérique] permet de comprendre, d'avoir une vue d'ensemble de la richesse et de la complexité des interactions entre les mondes, celui des collections ou du lieu qu'est le musée et celui du public » (Fraysse, 2015, p. 4). Le numérique est utilisé de différentes manières dans les musées. Les musées communiquent à travers les sites web, les médias sociaux, les audios et vidéos à l'intérieur des musées. Le musée d'Orsay, par exemple, participe au *Google Art Project*, un service mis en ligne en février 2011 qui permet aux publics de visiter le musée de façon virtuelle dans le confort de leurs maisons (Fraysse, 2015, p. 6). Un autre exemple est l'utilisation des médias sociaux pour communiquer sur les activités du musée Saint-Raymond à Toulouse. Ici, il s'agit de rendre visibles le musée et ses collections sur des plateformes numériques comme Flickr, Instagram et Pinterest (Fraysse, 2015, p. 6).

Des initiatives de modernisation numériques sont aussi mises en œuvre à l'intérieur même des musées. Le musée du Louvre, par exemple, remplace les audioguides par les consoles Nintendo offrant plus de 35 heures de contenu audio et vidéos à ses visiteurs (Fraysse, 2015, p. 7). Ces audios et vidéos sont des enregistrements faits dans les salles du musée où les spécialistes, conservateurs et conférenciers du Louvre, expliquent les œuvres se trouvant dans le musée (Fraysse, 2015, p. 7).

En 2013, un autre projet (Museomix) est tenté dans plusieurs musées en France et au Québec. L'opération consiste à rassembler au sein des musées plusieurs artistes, tels que les designers, les *makers*, les codeurs, des experts de contenus, et des communicants avec pour but de « créer [...] une cinquantaine de prototypes numériques de médiation ». Ce projet est pensé par un groupe de médiateurs culturels, de geeks, de passionnés pour redéfinir le musée en inversant « la vision traditionnelle de la médiation culturelle » (Fraysse, 2015, p. 7-8).

Le dernier cas de cette série d'exemples dont nous faisons mention est l'enquête ethnographique réalisée au Museon Arlaten d'Arles et au musée McCord de Montréal dans le cadre d'une étude doctorale. Les enquêtes réalisées ont pour but d'observer les dispositifs numériques de ces deux musées soumis à une injonction technologique, pour recueillir les avis des professionnels de musées, des visiteurs et des médias (Sandri, 2017). Les résultats de cette recherche doctorale montrent les avantages et inconvénients de l'utilisation des TIC dans les deux musées.

De manière générale, les TIC sont appréciées pour « l'apport d'informations qu'[elles rendent] possible en proposant les éléments de contexte et les approfondissements thématiques » (Sandri, 2017, p. 128), pour la valorisation de l'expérience sensorielle en s'intéressant aux sens (ouïe et vue) « ou en proposant de mimer certains sens comme le toucher » (Sandri, 2017, p. 129). D'après Sandri (2017), plusieurs journalistes saluent également la valorisation de la démocratisation culturelle. Selon eux, les contenus audiovisuels permettraient aux personnes handicapées de visiter les musées au même titre que les autres (Sandri, 2017, p. 130). L'utilité du numérique est également prouvée par la création d'une riche base de données des objets non exposés que les visiteurs peuvent consulter en ligne. Pour les petits musées ayant de grandes collections, le numérique est un moyen sûr de médiation (Sandri, 2017, p. 148).

D'un autre point de vue, le numérique a également des inconvénients. La surcharge informationnelle est l'un d'eux. Les TIC bombardent les visiteurs avec une pléthore d'informations, les empêchant ainsi de les maîtriser toutes (Sandri, 2017, p. 134, 170). Les professionnels de musées redoutent également que les dispositifs numériques soient détournés de leurs fonctions de base vers d'autres objectifs (consultation de courriels à la place), ou que les dispositifs numériques détournent l'attention des visiteurs (plutôt que de se concentrer sur les collections muséales, les visiteurs pourraient être émerveillés par les dispositifs eux-mêmes) (Sandri, 2017, p. 135, 138). Il y a aussi les risques liés à la matérialité des outils numériques : les problèmes liés à la batterie des iPods, à la connexion Internet, et la perte des informations stockées sur les outils numériques (Sandri, 2017, p. 173).

Au milieu de ces avantages et inconvénients, dans la pratique quotidienne des musées, la présence d'un médiateur dans l'espace d'exposition demeure toujours importante pour répondre aux questions et présenter l'exposition (Sandri, 2017, p. 168). En effet, le médiateur a toujours sa place dans l'espace de médiation, peu importe les caractéristiques et la quantité des TIC utilisées. Cette synthèse des avantages et inconvénients rejoint la définition de la médiation culturelle ci-dessus mentionnée qui considère le médiateur et les TIC

comme intermédiaire entre les visiteurs et les collections muséales. Des exemples cités en Europe et en Amérique, nous revenons en Afrique où la présente étude a commencé.

En Afrique, nous mentionnons l'exemple des musées africains en ligne de Roberta Cafuri. Dans son article, elle mentionne l'utilisation des sites Internet comme moyen de transmission du patrimoine matériel et immatériel. En l'occurrence, elle cite le Musée historique d'Abomey au Bénin, la Durban Art Gallery en Afrique du Sud, le Musée des Civilisations de Côte-d'Ivoire, le National Museum of Namibia, et le National Natural History Museum d'Arusha en Tanzanie (Cafuri, 2004, p. 925). Selon l'auteure, « [l]a communication multimédia ainsi que les nouvelles TIC créent donc des rapports de proximité entre des individus éloignés dans le temps et dans l'espace en employant des éléments visuels, sonores et bidimensionnels... » (Cafuri, 2004, p. 925). Ici, les TIC sont perçues comme des outils favorisant un rapprochement entre les individus éloignés. Cafuri fait le constat selon lequel, en Afrique, « les visiteurs des musées virtuels sont, pour la plupart, des Africains demeurant à l'étranger » (Cafuri, 2004, p. 926). Ceci pour dire que, généralement, la plupart des visites muséales en Afrique se font en présentiel. Si tel est le cas, l'utilisation des visites muséales virtuelles ne pourrait pas répondre au problème du MNT évoqué dans cet article.

Le désintérêt de la population locale pour les visites virtuelles s'explique notamment par la fracture numérique, une raison qui justifie la faible proportion de visite muséale virtuelle. La fracture numérique désigne ici un déséquilibre numérique entre les pays, créé par la disproportion de l'utilisation des appareils numériques et de l'accès à Internet. Pour preuve, selon Cafuri, pendant que la Grande-Bretagne compte 1 ordinateur pour 4 résidents, au Malawi, la situation est plutôt de 1 ordinateur pour 10 000 résidents. En 2001, l'Afrique comptait 4 millions d'internautes sur un total de 800 millions de résidents (Cafuri, 2004, p. 927). Pour les pays n'ayant pas les mêmes réalités en ce qui concerne l'utilisation d'Internet, il faut penser à un style de médiation muséale adapté. C'est ce qui justifie que, pour le MNT, ne disposant pas encore de site Internet, une médiation numérique entre les quatre murs du musée serait l'idéal.

En effet, les propositions que nous faisons ici viennent compléter les efforts de médiation consentis par le MNT dans l'atteinte de cet objectif de sauvegarde du patrimoine métallurgique. Ainsi, à la suite de ces efforts, une collaboration avec la population Bassar et les universitaires togolais à l'instar de Bakrobena, qui a proposé la création d'*« un musée sidérurgique en pays bassar (MSPB) »* serait bénéfique pour le MNT. Les enregistrements sonores des savoir-faire métallurgiques qu'il mentionne dans sa thèse de doctorat pourraient être mis en consultation dans la salle d'exposition du MNT. Cela mettrait en exergue l'utilité de la sonorité comme mentionné par Giuliani : « *Le son a un pouvoir évocateur, c'est une véritable "madeleine de Proust"* qui active, à la manière d'un stimulus, une recherche approfondie dans notre bibliothèque visuelle personnelle » (Giuliani, 2022, p. 2).

Il pourrait également s'avérer judicieux de documenter le processus d'extraction du minerai de fer à travers l'usage de texte, cette étape étant absente de la salle d'exposition. De plus, il pourrait être pertinent, mais cela va de pair avec l'acquisition ou la construction d'un nouveau local pour le MNT, de réaliser la captation vidéo d'un guidage sur le patrimoine métallurgique. Ceci permettrait aux visiteurs de bien assimiler le contenu, et au médiateur de fournir moins d'efforts dans l'accomplissement de son travail. Cette proposition a l'avantage, au-delà des facilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, d'immortaliser cet héritage aussi bien pour les générations présentes que futures.

Une collaboration entre le musée et le Centre national de recherche scientifique (CNRS), l'Agence nationale de recherche (ANR) et les universités de Lomé et Kara pourrait permettre d'obtenir la vidéo du film

documentaire *Bitchabé, le village des forgerons*, réalisé par les chercheurs-archéologues, et la rendre accessible au sein du musée. Le musée pourrait aussi se procurer le film documentaire *T'BOL ou la danse du feu*, pour le mettre à disposition des visiteurs du musée qui souhaiteraient le visionner pour une meilleure compréhension des soubassements de la culture du peuple Bassar et les raisons pour lesquelles ses métallurgistes maîtrisent tant ce savoir-faire.

Selon nous, la mise en place de ces propositions attirerait l'intérêt des chercheurs et étudiants à mener des recherches au sein du MNT pour l'avancement des connaissances dans le domaine universitaire, et constituer une bibliothèque du musée. L'usage du multimédia au MNT représente un moyen idéal pour sauvegarder le savoir-faire métallurgique et le transmettre aux générations actuelle et future.

Conclusion

L'activité métallurgique en Afrique date d'une période comprise entre 2 900 et 2 300 ans AEC. Les résultats des fouilles archéologiques et des datations au carbone 14 ont permis de situer le plus vieux foyer sidérurgique en Afrique de l'Ouest. Pour l'instant, nous nous tenons à ces résultats en attendant d'éventuels résultats différents de ceux-ci, après les études des endroits non encore prospectés. Notre étude, entreprise dans le cadre de notre recherche doctorale, se déroule au MNT où les artefacts métallurgiques du peuple Bassar sont exposés aux visiteurs. L'activité métallurgique débute dans cette zone au v^e siècle AEC et évolue pour prospérer entre le xiv^e et le xvi^e siècle pour finalement décliner au xx^e siècle.

L'article soulève un problème remarqué lors de la collecte des données, soit la difficulté qu'a le médiateur à livrer la même information dans le temps concernant le savoir-faire métallurgique, à tous les visiteurs du MNT, notamment sous l'effet de la fatigue. L'observation participante, la recherche documentaire, la sémiotique, l'analyse des documents sur la médiation du PCI en Europe, en Amérique et en Afrique, et l'analyse critique des dispositifs de médiation du MNT nous ont permis d'étudier le problème malgré une documentation manquante sur les études de médiation au MNT. Après une étude de ce problème, il en ressort que les TIC seraient un moyen d'améliorer la médiation du PCI au sein du MNT.

Le musée national étant un canal sûr de préservation du patrimoine métallurgique, notre étude trouve toute sa valeur dans l'amélioration des techniques de médiation du MNT afin que ce patrimoine soit pérennisé. L'article vient compléter les recherches réalisées sur les sites métallurgiques de Bassar, et ouvre des voies d'éventuelles collaborations entre les chercheurs dans le domaine, les universités publiques et le MNT. L'étude se présente également comme l'élément qui vient susciter l'intérêt des étudiants, des professionnels de musées et de la culture togolaise sur l'étude du patrimoine immatériel dans le domaine muséal.

Bibliographie

- Andah, B. W. (1979). Iron-age beginnings in West Africa: reflections and suggestions. *West African Journal of Archeology*, 9, 135-150.
- Bakrobena, L. (2021). *Archéologie d'une communauté de sidérurgistes d'Afrique subsaharienne : savoirs, techniques et histoire des forgerons de Bitchabé (Pays Bassar, Nord-Togo)* [Thèse de doctorat]. Université de Lomé.

- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Bergeron, Y., Chaumier, S., Davallon, J., Deloche, B., Desvallées, A., Drouquet, N., Mairesse, F., Montpetit, R. et Schärer, M. R. (2011). Exposition. Dans A. Desvallées et F. Mairesse (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (134-173). Armand Colin.
- Bocoum, H. (2001). Aux origines de la métallurgie du fer en Afrique de l'ouest. *Mediterranean Archaeology*, 14, 235-245. <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/24668007>
- Cafuri, R. (2004). Les musées africains en ligne : du public local au public mondial. *Cahiers d'études africaines*, 44(176), 923-936. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.4856>
- Davallon, J. (1999). *L'exposition à l'œuvre*. L'Harmattan.
- De Barros, P. (1985). *The Bassar: Large-Scale Iron Producers of the West African Savannah* [Thèse de doctorat]. University of California.
- De Barros, P. (2021). *La métallurgie du fer en pays Bassar (Nord-Togo) depuis 2 400 ans*. L'Harmattan. Presses de l'Université de Lomé.
- Diop, C. A. (1981). *Civilisation ou barbarie*. Présence Africaine.
- Dugast, S. (1986). La pince et le soufflet : deux techniques de forge traditionnelles au Nord-Togo. *Journal des africanistes*, 56(2), 29-53. <https://doi.org/10.3406/jafr.1986.2142>
- Dugast, S. (1992). *Rites et organisation sociale : l'agglomération de Bassar au Nord-Togo* [Thèse de doctorat]. Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Dugast, S. (2012). Entre four et forge ou jusqu'à quel point efficacité magique et savoir technique sont-ils conciliables ? (Bassar du Togo). Dans C. Robion-Brunner et B. Martinelli (dir.), *Métallurgie du fer et sociétés africaines : bilans et nouveaux paradigmes dans la recherche anthropologique et archéologique* (p. 97-123). BAR Publishing.
- Dugast, S. (2014). Des pierres pour travailler le fer : les outils lithiques des forgerons bassar du Nord-Togo. II. La recherche des pierres : techniques, rites et représentations symboliques. *Journal des africanistes*, 84(1), 156-211. <https://doi.org/10.4000/africanistes.3277>
- Fraysse, P. (2015). La médiation numérique du patrimoine : quels savoirs au musée ? *Distances et médiations des savoirs*, 3(12). <https://doi.org/10.4000/dms.1219>
- Giuliani, L. (2022). Le média sonore, médiateur sensible en milieu muséal. *La Lettre de l'OCIM*, 202-203 (2022), 46-49. <https://doi.org/10.4000/ocim.5173>
- Guzin-Lukic, N. (2004). Patrimoine, musée et médiation. Dans L. Guilbert (dir.), *Médiations et francophonie interculturelle* (p. 139-157). Presses de l'Université Laval.
- Hahn, H. P. (1997). *Techniques de métallurgie au Nord-Togo*. Presses de l'Université de Bénin.

- Harena, P. (2021). *Histoire et traditions technologiques d'une zone de production du fer : cas de la zone nord, nord-est de Kabou jusqu'aux collines de Djamde (Pays Bassar et Kabye, nord-Togo)* [Thèse de doctorat]. Université de Lomé.
- Harena, P., Bakrobena, L., Robion-Brunner, C., Bassabi, L., Konlani, K. et Tidjougouna, L. (2019). Patrimoine à venir : l'archéologie comme vecteur du développement durable (le cas de la région Bassar, Nord-Togo). *Journal de la recherche scientifique de l'Université de Lomé*, 21(2), 133-163. www.researchgate.net/publication/3242551333
- ICOM. (2017). *Code de déontologie de l'ICOM pour les musées*. ICOM.
- Jemkur, J. F. (2004). The Beginnings of Iron Metallurgy in West Africa. Dans H. Bocoum (dir.), *The Origins of Iron Metallurgy in Africa, New light on its antiquity: West and Central Africa* (p. 33-42). UNESCO Publishing.
- Lenoble, P. (2001). L'arsenal de meroe et le monopole royal du fer dans l'empire meroïtique. *Mediterranean Archaeology*, 14, 209-217. <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/24668004>
- Lhote, H. (1952). La connaissance du fer en Afrique occidentale/Knowledge of iron in West Africa. *Encyclopédie mensuelle d'Outre-Mer*, (septembre), 269-272.
- Maes-Diop, L.-M. (1968). Métallurgie traditionnelle du fer en Afrique/Traditional iron metallurgy in Africa. *Bulletin de l'IFAN*, 30(1), 10-38.
- Maes-Diop, L.-M. (2004). Assessment of the dating of ancient relics of ironworking in Africa: Main lessons. Dans H. Bocoum (dir.), *The Origins of Iron Metallurgy in Africa, New light on its antiquity: West and Central Africa* (p. 189-193). UNESCO Publishing.
- Malle, A. (à paraître). *La sauvegarde du patrimoine culturel immatériel au Musée national du Togo : état des lieux, problèmes, solutions* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL.
- Martinelli, B. (2004). On the threshold of intensive metallurgy: The choice of slow combustion in the Niger River Bend (Burkina Faso and Mali). Dans H. Bocoum (dir.), *The Origins of Iron Metallurgy in Africa, New light on its antiquity: West and Central Africa* (p. 189-193). UNESCO Publishing.
- Mauny, R. (1952). Essai sur l'histoire des métaux en Afrique occidentale/Essay on the history of metals in West Africa. *Bulletin de l'IFAN*, 14(2), 545-595.
- Montpetit, R. (2011). Médiation, Regard & Analyse. Dans A. Desvallées et F. Mairesse (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (p. 216-233). Armand Colin.
- Pomian, K. (1987). *Collectionneurs, amateurs et curieux : Paris, Venise : XVI^e-XVIII^e siècle*. Gallimard.
- Présidence de la République Togolaise. (1974). Décret du 3 avril 1974 portant création du Musée National Togolais (n° 74-71). https://legitogo.gouv.tg/be/wp-content/uploads/2017/03/Pages-from-jo_1974-013-7.pdf
- Quéchon, G. (2001). Les datations de la métallurgie du fer à Termit (Niger) : leur fiabilité, leur signification. *Mediterranean Archaeology*, 14, 247-253. <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/24668008>
- Rey, A., Tomi, M., Hordé, T. et Tanet, C. (2006). Métallurgie. Dans A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française* (p. 2215-2216). Dictionnaires le Robert.

Robion-Brunner, C., Coustures, M.-P., Dugast, S., Tchetre-Gbandi, A. et Béziat, D. (2022). Origines et étapes de la diversité des techniques sidérurgiques en Afrique de l'Ouest : le cas de la production du fer en pays bassar (nord du Togo) du XIIIe au XXe siècles. *Afriques*, 13(2022).
<https://doi.org/10.4000/afriques.3408>

Robion-Brunner, C. (réalisateur), Coustures, M.-P. (réalisateur) et Fartahi, Z. (réalisateur). (2017). *Bitchabé, le village des forgerons* [YouTube]. ENSAV et Laboratoire TRACES (CNRS et Université Jean Jaurès).
<https://www.youtube.com/watch?v=XjVD1L1mCrM>

Sabi, O. (2018, juillet). Village artisanal de Lomé : à la recherche d'un nouveau souffle. *Chroniques de la base*, (11), 56-58.

Sandri, É. (2017). L'imaginaire des dispositifs numériques pour la médiation au musée d'ethnographie : thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, soutenue le 5 décembre 2016. *Culture & musées*, (30), 189-192. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.1279>

Shaw, C. T. (1969). On radiocarbon chronology of Iron Age in Sub-Saharan Africa. *Current Anthropology*, 10(2-3), 226-231.

Turgeon, L. et Saint-Pierre, L. (2009). Le patrimoine immatériel religieux au Québec : sauvegarder l'immatériel par le virtuel. *Ethnologies*, 31(1), 201-233. <https://doi.org/10.7202/038505ar>

UNESCO. (2003). Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel.
<https://ich.unesco.org/fr/convention>

Le rôle de la nature dans l'acquisition de la vertu chez Aristote : la vertu naturelle et le bon naturel (*euphuia*)

Marc-Olivier Tremblay

Mots-clés : Aristote ; éthique ; vertu naturelle ; bon naturel ; euphuia.

Keywords : Aristotle ; ethics ; natural virtue ; good nature ; euphuia.

Résumé

Alors que l'énumération des sources potentielles de la vertu que fait Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque* (X, 10, 1179b20-25) semble mettre de côté la nature en affirmant qu'elle est un facteur qui ne dépend pas de nous, il la mentionne à nouveau dans les *Politiques*. Au livre VII 13, Aristote répond à la question « comment un individu devient-il vertueux ? » en disant que la vertu est acquise par trois éléments : nature, habitude et raison (φύσις, ἔθος, λόγος). Le but de cet article est de clarifier l'importance de la nature dans l'acquisition et le développement de la vertu dans l'éthique aristotélicienne par l'étude des concepts de vertu naturelle (ἀρετή φυσική) et de bon naturel (εὔφυΐα), qui permettront de montrer comment Aristote affirme l'existence d'une vertu naturelle qui n'est pas la même pour tous et qui, dès la naissance, avantage ou désavantage les êtres humains dans leur parcours éthique vers la vertu. J'argumente que le bon naturel est le plus haut degré de la vertu naturelle, car elle s'apparente fortement à la vertu au sens propre (ἀρετή κυρία).

Abstract

While the enumeration of potential sources of virtue in the *Nicomachean Ethics*, X, 10, 1179b20-25 seems to set nature aside as a factor that does not depend on us, Aristotle mentions it again in the *Politics*. In book VII 13, Aristotle answers the question, “how does an individual become virtuous?” by saying that virtue is acquired through three elements: nature, habit and reason (φύσις, ἔθος, λόγος). The aim of this article is to clarify the importance of nature in the acquisition and development of virtue in Aristotle's ethics through the study of the concepts of natural virtue (ἀρετή φυσική) and good nature (εὔφυΐα), which will allow us to show how Aristotle affirms the existence of a natural virtue, which is not the same for everyone and which, from birth, places human beings more or less far along in their ethical path towards virtue. I argue that εὔφυΐα is the highest form of natural virtue because it closely resembles virtue in the proper sense (ἀρετή κυρία).

Pour citer cet article

Tremblay, M.-O. (2025). Le rôle de la nature dans l'acquisition de la vertu chez Aristote : la vertu naturelle et le bon naturel (*euphuia*). *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 158-177. <https://doi.org/10.62920/4s4aan58>

© Marc-Olivier Tremblay, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Introduction

Pour Aristote, la vertu morale s'accueille par l'habitude¹. La nature nous a donné la capacité à la recevoir, et ce n'est ni par nature ni contre la nature que les vertus morales peuvent être acquises. Ce point de doctrine bien connu sur lequel s'ouvre le livre II de l'*Éthique à Nicomaque* (dorénavant *EN*) devient problématique

¹ L'auteur tient à remercier le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Gouvernement du Canada (CRSH) pour la *Bourse de recherche à la maîtrise* (BESC) qui lui a été accordée ainsi que les Fonds de Recherche du Québec – Nature et Technologie pour la *Bourse Frontenac*, obtenue pour un séjour à l'Université de Rennes (France). Des versions précédentes de cet article ont été présentées au colloque annuel de la Société de Philosophie du Québec en mai 2024 et en mai 2025. Je remercie Bernard Collette et Vivianne de Castilho Moreira d'avoir lu des versions précédentes du texte, et Alexandra Boudreault-Breton et Rémi Formosa pour nos discussions sur l'éthique aristotélicienne.

lorsqu'Aristote aborde ce qu'il appelle la vertu naturelle (φυσική ἀρετή, Aristote, ca. 350 B.C.E, 2007, *EN*, VI, 13), qui ne serait pas le résultat de l'habitude. En outre, il laisse ouverte la possibilité que certaines personnes chanceuses soient vertueuses par nature, bien que cela ne dépende pas d'elles (Aristote, 2007a, *EN*, X, 9). Finalement, au livre VII 16 des *Politiques* (dorénavant *Pol.*), il décrit des pratiques eugénistes visant à créer les meilleurs corps possibles. Ajoutons qu'à la question « comment devient-on vertueux ? », Aristote répond que trois facteurs ou éléments font que l'on devient bon et vertueux : la nature, l'habitude et la raison². Face à cela, on est forcés de se demander l'importance qu'a la nature dans l'acquisition de la vertu chez Aristote³. L'objectif de cet article est d'éclairer son importance dans l'éthique aristotélicienne, à travers l'analyse de deux concepts, la vertu naturelle et le bon naturel (*εύφυΐα*).

Cet article s'inscrit dans l'histoire de la philosophie ancienne, plus particulièrement les éthiques anciennes. L'éthique aristotélicienne ou d'inspiration aristotélicienne (on peut aussi dire « péripatéticienne », terme faisant référence à l'école philosophique d'Aristote, le Lycée, et son héritage) refait aujourd'hui surface à travers différents courants néo-aristotéliciens, notamment dans l'éthique contemporaine de la vertu. Par la recension et l'étude des termes en grec ancien, ἀρετή φυσική (vertu naturelle), ἀρετή κυρία (vertu au sens propre) et εύφυΐα (bon naturel ou bonne nature), et de leurs dérivés dans le corpus aristotélicien, la présente recherche vise à démontrer que le bon naturel est une modalité supérieure⁴ de la vertu naturelle, qui fournit à celui ou à celle qui la possède des avantages considérables dans l'acquisition de la vertu au sens propre. L'objectif de l'article est donc d'accorder un plus grand poids au rôle que joue la nature dans l'acquisition de la vertu chez Aristote. Il le fait en résolvant, d'un côté, une tension herméneutique entre les concepts de vertu naturelle et de vertu au sens propre et, de l'autre, par la défense d'une thèse technique (le bon naturel est une modalité ou une version supérieure de la vertu naturelle). La distinction entre les deux est essentielle à comprendre, car la vertu naturelle semble prédisposer quelqu'un à développer la vertu au sens propre, tandis que le bon naturel fournirait par nature certaines, voire toutes les caractéristiques de la vertu au sens propre.

Les interprètes sont divisés sur ce qu'est la vertu naturelle et son importance dans l'acquisition de la vertu au sens propre. Certains croient que la vertu naturelle est possédée également par tous (Lennox, 2015 ; Ward, 2005) et qu'elle constitue une puissance (*δύναμις*) de premier niveau sur laquelle s'appuiera l'habituation pour développer la disposition stable (*ἕξις*) qui constitue la vertu au sens propre. D'autres croient que la vertu

² Aristote, *Pol.*, 2015, VII, 13, 1332a38-40. ἀλλὰ μὴν ἀγαθοί γε καὶ σπουδαῖοι γίγνονται διὰ τριῶν. τὰ τρία δὲ ταῦτα ἔστι φύσις ἔθος λόγος.

³ Si nous voulons être fidèle à la méthode doxographique d'Aristote, il importe de connaître l'importance, dans son éthique, du point de vue aristocratique de penseurs comme Pindare (voir *Pythiques*, II, 72 [131]) et Théognis (vers 437-438), selon lesquels l'*έθος* relève davantage du fonds naturel de chacun que de la *paideia* (culture, éducation). Le concept de caractère acquis n'était pas encore pensé comme tel à leur époque. La noblesse était pour eux une affaire de nature, de sang, et aucun enseignement ne pouvait combler son manque (Vergnières, 1995, p. 4-6).

⁴ Il y a selon moi deux autres modalités qui offrent une plus grande vertu naturelle, à savoir la *bonne naissance* (*εὐγένεια*), et l'heureux hasard (*εύτυχία*), en tant que ce dernier est une cause naturelle qui fait bien agir (réussir dans l'action), et ce, sans que l'agent puisse en rendre compte rationnellement (Aristote, 2013, *Éthique à Eudème* [dorénavant *EE*], VII, 2 ; Aristote, 1995, *Les grands livres d'éthique* [aussi appelés *Magna Moralia*, dorénavant *MM*] II, 8). À son sujet, voir Rodrigue (2021, p. 84-87), qui met en évidence le non-respect, par les favorisés du sort, de la première condition de l'action vertueusement faite, celle de savoir ce que l'on fait. Si l'on reprend la division du *Ménon* (99e) quant aux sources de la vertu (nature, habitude, raison ou inspiration divine), l'*εύτυχία* recoupe à la fois la nature et l'inspiration divine. Celui ou celle qui en est doté ne deviendra pas nécessairement vertueux ou vertueuse, mais il faut reconnaître qu'elle constitue un don auquel il ne manque en théorie que la sagesse pratique et un peu d'entraînement pour que celui-ci se transforme en vertu au sens propre. Des variantes du texte grec de l'*Éthique à Eudème* (Aristote, 2013, VIII, 2, 1246b37-38) affichent καὶ ἀρετήν ou κατ' ἀρετήν au lieu de καὶ ἀρετή, ce qui signifierait que l'heureux hasard serait producteur de vertu. Rowe (2023), qui a publié la nouvelle édition critique du texte grec, doublée d'un volume de commentaires, argumente toutefois contre ces variantes (*Aristotelica*, p. 191-193). Au sujet de la bonne fortune, voir *Rhétorique*, I, 5, 1362a1 ; *Pol.*, VII, 1, 1323b23-30 ; Simpson (2014, p. 192-193) ; Dudley (2012, p. 155-184 ; 236-267) ; Johnson (2015, p. 254-276).

naturelle est possédée par tous de façon inégale (Torrente, 2023 ; Gautier, 2019 ; Kraut, 2012) c'est-à-dire qu'on peut en avoir plus ou moins. Le degré de vertu naturelle que l'on possède représenterait une aide ou un obstacle à l'acquisition de la vertu au sens propre, en tant qu'elle nous dispose plus ou moins bien à faire des actions vertueuses et à les faire en vue de la noblesse morale ou du beau (τὸ καλόν). D'autres encore pensent que seul un nombre restreint de personnes possède la vertu naturelle (Dominick, 2006 ; Natali, 2001 ; Kraut, 2007 ; Viano, 2007, 2011 ; Callard, 2022 ; Morel, 2021), et que celles qui l'ont sont pourvues d'un ou de plusieurs avantage(s) conséquent(s) pour l'acquisition de la vertu au sens propre. Dans les trois cas, le degré de vertu naturelle que l'on possède dépendra de la qualité de notre ethnique, fortement influencée par le climat (Aristote, 2015, *Pol.*, VII, 13), de notre constitution matérielle (notre biologie) ou d'une faveur divine. Mon explication de la vertu naturelle tombe dans la deuxième catégorie : tous les êtres humains naissent avec un certain degré de vertu naturelle, mais certains en sont pratiquement dépourvus. Cette (quasi) absence représente alors un obstacle à l'acquisition de la vertu au sens propre. D'autres personnes, en revanche, en possèdent un degré plus élevé, qui facilite l'acquisition de la vertu.

J'argumenterai que l'*εὐφύΐα* est le plus haut degré de vertu naturelle et que ces deux réalités doivent nous amener à reconsidérer le rôle de la nature dans le développement de la vertu chez Aristote. En premier lieu, je présenterai le concept ambigu de vertu naturelle et ses liens avec la vertu au sens propre. En deuxième lieu, j'analyserai l'*εὐφύΐα* et montrerai comment ce concept est éminemment normatif, puisqu'il comprend des qualités que doit posséder la personne vertueuse au sens propre. Je conclurai en comparant l'*εὐφύΐα* et la vertu au sens propre.

1 Que faut-il entendre par « vertu naturelle » ?

Avant d'aller plus loin, il convient de rappeler qu'Aristote fait une distinction entre les vertus morales (ou éthiques) et les vertus intellectuelles. Les premières sont le fruit de l'habitude, les deuxièmes dépendent dans une large mesure de l'enseignement et ont besoin de plus de temps pour s'accroître (Aristote, 2007b, *EN*, II, 1, 1103a14-17). La vertu morale est une disposition décisionnelle, « consistant en une médiété relative à nous, laquelle est rationnellement déterminée et comme la déterminerait l'homme prudent » (Aristote, 2007b, *EN*, II, 6, 1106b36-1107a2, trad. Tricot modifiée, p. 113). Chaque vertu se trouve être le « juste milieu » entre un excès et un défaut dans le domaine des affections et des actions. Le courage tient ainsi lieu de médiété entre la lâcheté et la témérité, la générosité entre l'avarice et la prodigalité, la tempérance entre l'insensibilité et le dérèglement (ou intempérance), etc. Pour agir vertueusement, il faut entre autres⁵ que le motif de l'action soit d'agir parce que cela est beau, noble (τὸ καλόν ; Aristote, 2007b, *EN*, III, 10, 1115b12-13). Les vertus intellectuelles, étudiées au livre VI de l'*EN*, sont l'art, la science, la sagesse pratique (ou prudence), la sagesse et la raison intuitive. Elles ont pour objet l'énonciation de ce qui est vrai sous une forme affirmative ou négative et la détermination de la médiété pour chacune des vertus morales. La sagesse pratique est définie comme une « disposition accompagnée de règle vraie, capable d'agir dans la sphère de ce qui est bon ou mauvais pour un être humain » (Aristote, 2007b, *EN*, VI, 5, 1140b4-6, trad. Tricot, p. 306). Cette vertu intellectuelle

⁵ Les trois conditions de l'action vertueuse sont données dans Aristote, 2004, *EN*, II 4, 1105a30-32. L'agent doit « [1] savoir ce qu'il exécute ; [2] ensuite, le décider et, ce faisant, avoir le dessein d'accomplir l'acte pour lui-même ; [3] enfin, agir dans une disposition ferme et inébranlable » (trad. Bodéüs, p. 109). ἀλλὰ καὶ ἔὰν ὁ πράττων πῶς ἔχων πράττῃ, πρῶτον μὲν ἔὰν εἴδως, ἔπειτ' ἔὰν προαιρούμενος, καὶ προαιρούμενος δι' αὐτά, τὸ δὲ τρίτον ἔὰν καὶ βεβαίως καὶ ἀμετακινήτως ἔχων πράττῃ. La deuxième condition (faire les actions pour elles-mêmes) équivaut à les faire parce que cela est noble ou « en vue de la noblesse morale » (δι' αὐτά = τοῦ καλοῦ ἔνεκα).

concerne la prévision et la délibération dans le domaine de l'action. Elle est le propre de la personne qui sait articuler les principes universels aux situations particulières et qui, pour chaque situation, grâce aux informations dont elle dispose, prend la meilleure décision. Elle garantit la rectitude des moyens mis en œuvre pour atteindre le bien réalisable par l'être humain, c'est-à-dire le bonheur (*εὐδαιμονία*). La notion de vertu naturelle, quant à elle, n'est pas systématiquement étudiée par Aristote. Cependant, elle – et ses trois modalités annoncées ci-haut – joue un rôle normatif dans l'acquisition de la vertu. Quatre questions vont m'occuper ici :

1. Qu'est-ce que la vertu naturelle ?
2. Quel est son rapport à la vertu au sens propre ?
3. Comment peut-on parler de degrés de vertu naturelle ?
4. À quel point la vertu naturelle est-elle déterminante dans l'acquisition de la vertu au sens propre ?

1.1 La vertu naturelle et la vertu au sens propre

Bien qu'Aristote affirme qu'"aucune des vertus morales n'est engendrée en nous naturellement" (Aristote, 2007b, *EN*, II, 1, 1103a18-20 ; Aristote, 1995, *MM*, I, 6, 1186a4-7) et que « ce n'est ni par nature, ni contrairement à la nature que naissent en nous les vertus, mais la nature nous a donné la capacité à les recevoir, et cette capacité est amenée à maturité par l'habitude » (Aristote, 2007b, *EN*, II, 1, 1103a24-26, trad. Tricot p. 94), il fait une distinction, en *EN* VI 13, entre la vertu naturelle, que nous possédons à la naissance, et la vertu au sens propre qui a besoin, pour advenir, de la sagesse pratique (*φρόνησις*) et de l'union du désir et de la raison dans la décision (*προάίρεσις* ; cf. Aristote, 2007b, *EN*, VI, 13, 1144b-1145a6 ; Aristote, 1995, *MM*, I, 37, 1198a4-7). Il propose deux analogies : d'une part entre la vertu naturelle et la vertu au sens propre ; et de l'autre, entre l'habileté et la sagesse pratique, affirmant que la vertu naturelle appartient à son possesseur par nature, car nous avons dès la naissance « un sens de la justice, une inclination à la tempérance et un fond de courage » (Aristote, 2004, *EN*, VI, 13, 1144b2-6, trad. Bodéüs, p. 339)⁶. La vertu naturelle est toutefois insuffisante pour réaliser l'action morale proprement dite, de la même façon que l'habileté est la capacité qui peut devenir sagesse pratique si elle devient une habitude et qu'elle est orientée vers le bien. Comme le résume Torrente, « il n'y a pas de vertu sans sagesse pratique et l'habileté ne suffit pas à rendre une action vertueuse, elle est seulement la capacité de bien accomplir l'action qui a été reconnue comme vertueuse et belle par la sagesse pratique » (Torrente, 2023, p. 95). La sagesse pratique ne peut donc advenir sans l'habileté. L'écart entre les deux dépend de l'orientation du désir : qui possède l'habileté peut bien délibérer pour atteindre une mauvaise fin (par exemple, commettre un adultère), car son désir n'est pas droit ; qui possède la sagesse pratique délibère bien en vue de réaliser de bonnes fins. La rectitude de son désir est garantie par l'excellence morale (la vertu). L'écart entre l'habileté et la sagesse pratique est conséquent, car transformer le désir est plus difficile que d'apprendre à bien ordonner des moyens à une fin⁷.

Quelle est la relation entre la vertu naturelle et la vertu au sens propre ? Aristote écrit dans l'*Éthique à Eudème* que « chaque excellence existe en quelque sorte à la fois de façon naturelle et d'une autre façon,

⁶ πᾶσι γὰρ δοκεῖ ἔκαστα τῶν ἡθῶν ὑπάρχειν φύσει πως· καὶ γὰρ δίκαιοι καὶ σωφρονικοὶ καὶ ἀνδρεῖοι καὶ τάλλα ἔχομεν εὐθὺς ἐκ γενετῆς. Cf. Aristote, 2017, *Histoires des animaux*, 588a18-b3.

⁷ Le rôle de l'éducation morale est précisément de garantir que le désir sera droit, et c'est pourquoi Aristote invoque (2007, *EN*, II, 2) huit arguments pour montrer l'importance qu'ont le plaisir et la peine dans la vie morale. Il est de la plus haute importance que l'enfant prenne (rapidement) plaisir aux bonnes actions et qu'il soit peiné d'en voir ou d'en faire de mauvaises. Sans cette orientation du désir, il ne sera pas réceptif aux enseignements moraux une fois adulte, et il lui sera difficile, voire impossible de s'amender.

accompagnée de sagesse pratique [ἐκάστη πως ἀρετὴ καὶ φύσει καὶ ἄλλως μετὰ φρονήσεως] » (Aristote, 2013, *EE*, III, 7, 1234a29-30, trad. Dalimier modifiée, p.185). D'une part, Aristote dit que les vertus ne naissent pas en nous naturellement (elles sont en nous en puissance parce que nous sommes humains et elles ont besoin de l'habitude pour être achevées), et même que nul ne naît bon ou méchant (Aristote, 2007b, *EN*, II, 5, 1106a8-10), tandis que d'autre part, il affirme qu'il existe des vertus naturelles que nous possérons dès la naissance. La tension qui résulte des passages cités, c'est-à-dire « le fait de posséder naturellement, en puissance, les attributs de l'âme et du corps rendant possible la vertu et le fait de posséder certaines vertus naturellement » (Gauthier, 2019, p. 81), constitue la principale difficulté dans la compréhension du rôle de la nature dans l'acquisition de la vertu. Il faut par conséquent conclure que c'est la vertu au sens propre qui n'est pas engendrée en nous naturellement, alors que les vertus naturelles le sont.

En effet, la vertu au sens propre naît de l'habituation⁸, autrement dit de l'habitude de faire des actions vertueuses de façon répétée. L'élève⁹ doit développer les trois conditions énoncées ci-haut (note 5) en faisant des actions partiellement vertueuses, c'est-à-dire avec une compréhension partielle de ce qu'il fait, en faisant les actions non pas pour elles-mêmes mais pour un autre motif et à partir d'un caractère instable et changeant. Les deux parties de l'âme peuvent agir l'une sur l'autre, et c'est grâce à un renforcement mutuel et progressif des deux que l'on peut acquérir la vertu en agissant de plus en plus vertueusement. Comme l'explique Callard, « *The affective part of the soul becomes virtuous by (gradually) taking on the organization of the intellectual part of the soul. The mechanism of this transformation is action: every action has an intellectual principle, and when someone acts in accordance with that principle, the principle comes to shape who he is* » (2022, p. 55). En d'autres termes, nous nous formons en suivant nos propres conseils, en agissant selon notre compréhension des règles et des principes moraux. La pratique nous permet de changer ce que l'on trouve pénible et plaisant parce qu'en agissant selon une règle (*λόγος*), on agit aussi sur notre affectivité et notre compréhension de cette règle, et on forme ainsi les dispositions stables (*ἕξεις*) que sont les vertus morales (courage, justice, patience, etc.).

L'être humain, parce qu'il est un être raisonnable – il possède le *λόγος*, la raison –, peut prendre des décisions et agir à partir d'elles, ce que ne peuvent faire les animaux, et puisque la vertu est un état *décisionnel* ou qui s'exprime par des décisions (*ἕξις προαιρετική*), nous possédons donc par nature la vertu comme une potentialité, une possibilité de devenir moralement bon ou mauvais. Néanmoins, elle ne se développera pas naturellement comme un arbre croît ou comme une pierre tombe selon les lois de la physique : la vertu exige un engagement actif de l'élève dans son éducation morale. En vérité, la vertu naturelle est une capacité à la

⁸ Selon certains chercheurs, l'habituation s'apparenterait à un *horse-breaking* (Engberg-Pederson, 1983, p. 182 ; Lear, 1988 ; Moss, 2011). Ce modèle divise l'éducation morale en deux temps. L'habituation serait un processus non-rationnel qui doit, par la répétition de certaines actions, mener le jeune à acquérir les dispositions morales qui le rendront réceptif à l'enseignement philosophique, qui ne pourra venir qu'après cette première longue étape. Les deux moments seraient strictement divisés, et la raison n'aurait (presque) aucun rôle à jouer dans l'éducation des désirs et des affects. Cette interprétation, qui commence à dater, doit toutefois être nuancée. L'habituation n'est pas une répétition d'actions semblables qui, à l'aide du temps, permettraient d'acquérir la vertu morale, car personne éduquée doit comprendre les circonstances particulières de ses actions, réfléchir sur sa propre expérience, évaluer ses manquements, ses errances et l'inadéquation entre la fin visée et le ou les moyens saisis pour y parvenir. La pratique se trouve donc être un perfectionnement des actes au travers de tentatives successives, qui permettent graduellement de transformer l'affectivité et, par le fait même, la réceptivité à ce que prescrit la raison droite (*όπθος λόγος*). C'est cette interaction entre les deux parties de la raison qui explique que l'affect de la honte puisse nous faire aimer et par la suite comprendre la noblesse morale. Une éducation morale réussie, par conséquent, se doit de développer la perception et le jugement

⁹ Nous pourrions aussi dire l'enfant ou le jeune, car c'est à eux que s'adresse l'éducation morale. Quoiqu'Aristote ne nie pas explicitement que les adultes avancés en âge puissent s'amender s'ils sont mauvais, il voyait un tel changement comme improbable, voire impossible, une fois qu'une personne est habituée à agir et à réfléchir de façon vicieuse.

fois native et rationnelle¹⁰. C'est en effet ce qui peut être déduit de l'analogie avec la sagesse pratique, qui est une *disposition stable* toujours bonne, alors que l'habileté est une *capacité* (bonne ou mauvaise) à atteindre ses fins. De la même façon, la vertu naturelle est une *capacité naturelle* à bien agir, tandis que la vertu au sens propre est une disposition toujours bonne (Bodéüs, 2004, p. 339-340, note 5).

Cette interprétation de la vertu naturelle est cohérente avec ce que dit Aristote des capacités (et des qualifications) naturelles dans les *Catégories* :

En effet, chacun de ces termes [capacité ou incapacité naturelle, δύναμιν φυσικήν ἢ ἀδύναμίαν] se dit, non parce que l'on est disposé de telle ou telle façon, mais parce que l'on possède une certaine capacité naturelle de faire quelque chose facilement, ou de n'être nullement affecté <par quelque chose>. Ainsi, on dit que certains sont doués pour le pugilat ou la course, non parce qu'ils sont dans une certaine disposition, mais parce qu'ils ont la capacité naturelle de faire facilement une certaine chose [τῷ δύναμιν ἔχειν φυσικὴν τοῦ ποιησαί τι πρόδως], et on dit que certains sont bien portants parce qu'ils ont une capacité naturelle de ne pas être affectés facilement, en quoi que ce soit, par les circonstances qui se présentent, et d'autres maladifs parce qu'ils ont une incapacité naturelle à éviter d'être affectés facilement par les circonstances qui se présentent »¹¹. (Aristote, 2007a, *Catégories*, VIII, 9a16-23, 2007, trad. M. Crubellier, C. Dalimier, P. Pellegrin, p. 162-165)

Une capacité naturelle ressemble à une disposition stable parce qu'elle se manifeste elle aussi comme une disposition stable. Lorsqu'on possède la capacité naturelle à courir facilement, cette capacité, en acte (lorsque l'on court) est semblable à l'actualisation du coureur qui tient sa capacité de sa disposition habituelle à courir (Bodéüs, 2002, p. 41 ; p. 134, note 2). De la même façon, une bonne santé peut être une qualité naturelle ou la disposition stable que procurent l'exercice et des habitudes alimentaires (Bodéüs, 2002a, p. 134, note 3)¹².

La vertu naturelle est une capacité rationnelle parce qu'elle est une puissance des contraires (Aristote, 2008c, *Méta physique*, Θ, 5, 1048a8-24) et qu'« elle ne deviendra puissance active que si une activité exercée détermine en quelle direction elle doit devenir active » (Gautier-Jolif, 1970, tome II, p. 109). Si elle était une puissance innée, elle deviendrait inévitablement vertu au sens propre sans que l'habituation ait besoin d'intervenir. Or, ce n'est pas le cas ; il faut donc admettre qu'elle est une *puissance rationnelle native*, car elle n'est pas, contrairement aux autres puissances rationnelles, le résultat de l'enseignement¹³. Compte tenu de ce qui précède, mon interprétation a aussi l'avantage d'expliquer deux points fondamentaux de la doctrine

¹⁰ Les puissances sont soit innées (οὐγγενῆς, comme la sensation, qui ne suppose pas en amont l'acquisition d'une puissance sensorielle par la répétition d'actes similaires) soit acquises (ἔθει, qui présuppose une activité préalable, c'est-à-dire la répétition d'actes similaires, par exemple jouer de la flûte). Voir Aristote, 2008c, *Méta physique*, Θ, 5, 1047b31. La vertu naturelle est une puissance non pas innée mais native ou « naturelle », et une puissance de premier niveau, comme le proposait Ward (2006, p. 298), parce que l'être humain, de même qu'il a par nature la capacité (δύναμις) d'apprendre la grammaire en tant qu'il possède la raison, a la capacité / puissance d'acquérir la vertu. Dans les deux cas, il faudra l'habitude et l'enseignement pour transformer ces capacités en dispositions habituelles.

¹¹ Cf. Aristote, 2007a, *Catégories*, VIII, 10a35-b5, où Aristote précise que ces capacités naturelles sont des qualifications pour lesquelles il n'existe pas de nom mais qu'elles sont en rapport avec un art dont elle favorise la pratique (la course, le pugilat, etc.), qu'on apprend normalement grâce à l'habitude et à l'enseignement. Ainsi, on peut par exemple être naturellement bon chanteur sans jamais avoir appris à chanter. Voir aussi Aristote, 2007b, *EN*, I, 12, 1101b16-18.

¹² La vertu naturelle est qualifiée par Aristote de disposition stable (ἕξις) à deux reprises dans Aristote, 2007b, *EN*, VI, 13 (1144b9 ; 13). Les vertus naturelles seraient des dispositions naturelles (stables) qui ne résultent pas d'une activité répétée. Le paradoxe n'est qu'apparent, car ce n'est pas parce que certaines dispositions stables sont le fait de l'habitude qu'elles le sont toutes. De plus, Aristote semble utiliser les deux termes (δύναμις et ἕξις) pour désigner les vertus naturelles parce qu'une capacité naturelle, en tant qu'elle est permanente, ressemble à la disposition stable (ou « état », autre traduction possible d'ἕξις).

¹³ Du reste, Aristote admet implicitement que l'on puisse posséder un don naturel (εύφυές) pour l'art médical, qui est une puissance rationnelle, dans Aristote, 2008c, *Méta physique*, Γ, 2, 1003b1-4.

aristotélicienne. Premièrement, la vertu naturelle est la capacité ou l'aptitude que nous a donnée la nature pour recevoir les vertus (Aristote, 2007b, *EN*, II, 1, 1103b24-26). Deuxièmement, puisque la vertu est la condition par laquelle l'être humain remplit son office ou son activité propre (ἔργον ; Aristote, 2007b, *EN*, I, 6, 1098a16-18), il est logique que la nature l'ait pourvu d'une vertu naturelle, qui le prédispose à atteindre son bien (le bonheur), et qu'il s'agira de compléter par l'éducation¹⁴.

La vertu naturelle équipe son possesseur d'une impulsion à agir en vue de la noblesse morale¹⁵. Or cette impulsion, qui se situe au niveau du θυμός (ardeur, emportement, passion), n'est pas accompagnée de la raison (Aristote, 2007b, *EN*, VI, 13, 1144b8-12 ; Aristote, 1995, *MM*, I, 34, 1197b38-1198a2), et c'est pourquoi les vertus naturelles sont qualifiées de potentiellement nocives (βλαβερά, 1144b9-10). Le cas paradigmatique est, comme souvent, celui du courage naturel (Aristote, 2007b, *EN*, III, 11, 1117a4-5), qui peut manquer la médiété et devenir témérité. Des vertus naturelles découlent donc des actions partiellement vertueuses et des intentions partiellement vertueuses, mais qui ne proviennent ni d'un raisonnement ni d'une décision, et ces capacités naturelles ne se transformeront pas nécessairement en dispositions vertueuses au sens propre ; c'est pourquoi la vertu naturelle n'est pas celle que recherche Aristote, car ce n'est pas elle qui fait dire que l'on est un homme de bien dans le véritable sens du terme (*EN*, VI, 13, 1144b6-1145a1).

Pour que la vertu naturelle devienne vertu au sens propre, elle a besoin que s'y joignent la décision (προαιρεσίς) et la sagesse pratique (φρόνησις)¹⁶. Cette vertu intellectuelle complète et unit les vertus morales. Les vertus naturelles peuvent être possédées et exercées séparément (Aristote, 2007b, *EN*, VI, 13, 1144b37-a3), mais elles sont insuffisantes pour trancher lorsqu'il y a un conflit entre deux vertus. Le φρόνιμος (le prudent), quant à lui, possède la vertu au sens propre et n'aura donc pas ce problème : chez lui, toutes les vertus sont ordonnées à la fin qu'est le bonheur et chacune d'elles est mélangée aux autres tout en restant spécifique à son action particulière et en étant gouvernée par la sagesse pratique (Aristote, 1995, *MM*, II, 3, 1199b36-1200a11 ; Viano, 2008, p. 29-30)¹⁷. La personne vertueuse, par la rectitude de son désir et de son intellect, sait prendre la bonne décision et accorder la priorité à la vertu qui a préséance *hic et nunc*. En raison de ce qui précède, il y a une différence de genre et non de degré entre la vertu naturelle et la vertu au sens propre (Reed, 2017, p. 91), puisque la vertu, en tant qu'elle dirige les décisions, est une ἔξις προαιρετική, alors que les actions provenant de la vertu naturelle ont lieu sans décision¹⁸. Lorsqu'une vertu nous échoit par nature ou nous vient facilement, mais que nous n'agissons pas sur la base de l'intellection (nous pourrions dire la compréhension) de la fin de cet acte et le jugement droit de la place qu'occupe cette fin par rapport au bien (en tant qu'elle participe à l'*eudaimonia*), nous avons une vertu naturellement, et nous pouvons mal agir ; lorsqu'au contraire, le motif pour agir est l'effet de l'intellect et de la raison pratique que l'on possède, on a la vertu au sens propre (Ramsay, 1998, p. 343). Autrement dit, lorsque l'individu combine le désir du beau (τὸ καλόν) à la bonne délibération découlant de la sagesse pratique, l'intellect fournit alors la droite règle de

¹⁴ On pourrait m'objecter que « rien de ce qui existe par nature ne peut être rendu autre par l'habitude » (Aristote, 2007b, *EN*, II, 1, 1103a20-21, trad. Tricot, p. 94). Aristote admet cependant que l'on puisse changer de nature (Aristote, 2007b, *EN*, VII, 11, 1152a27-32), bien que cela soit difficile. Il semble aussi admettre que certaines qualités naturelles, chez l'être humain, peuvent être changées par l'habitude (Aristote, 2007b, *EN*, VII, 5, 1147a22-23 ; Aristote, 2015, *Pol.*, VII, 13, 1332a41-b2).

¹⁵ Je reviendrai sur cette impulsion à la section suivante.

¹⁶ Voir aussi, en ce qui concerne la décision, Aristote, 2007b, *EN*, III, 11, 1117a3-5 ; IV, 13, 1127b14-15 ; V, 10, 1134a1-3 ; VI, 2, 1139a23-26 ; VI, 13. Sur la sagesse pratique, voir VI, 13, 1144a7-9 ; 1144a18-20 ; 1144b17-18 ; Aristote, 2013, *EE*, III, 7, 1234a27 ; Aristote, 1995, *MM*, I, 34, 1198a3-7 (προαιρεσίς et λόγος) ; II, 3, 1199b36-1200a11.

¹⁷ Voir aussi Viano (2011, p. 7-22), qui renvoie à Alexandre d'Aphrodise, *Problèmes éthiques*, XXVIII, 157, 25-158, 1.

¹⁸ La vertu naturelle est une ἔξις « tout court », et n'est pas guidée par la raison. Voir [notes 13 et 14](#).

l'action, qui est la marque de la vertu au sens propre. Les vertus naturelles, pour devenir des vertus au sens propre, doivent donc être conduites, amenées à leur achèvement, par une éducation qui, d'une part, enseigne ce que sont les vertus (des médiétés entre deux vices ; élément $\lambda\circ\gamma\circ\zeta$) et qui, d'autre part, fait développer des habitudes pour les acquérir (élément $\varepsilon\theta\circ\zeta$).

1.2 Les degrés de la vertu naturelle

Passons maintenant à la question (3). On pourrait penser que tout le monde possède également la vertu naturelle dont parle Aristote. Or, la nature (il faut comprendre, ici, la constitution naturelle) se présente différemment en chacun de nous, et ce, à deux niveaux (Gauthier, 2019, p. 81-82). Le premier niveau, plus général, est « ethnologique ». Au livre VII des *Politiques*, Aristote s'interroge sur la nature que doivent avoir les citoyens de la cité selon ses vœux¹⁹. Les peuplades des régions froides, c'est-à-dire de l'Europe, pleines de cœur ($\theta\mu\circ\zeta$), manquent cependant d'intelligence et d'habileté ; *a contrario*, les peuplades de l'Asie ont l'âme intelligente et habile mais sans courage. Seul le naturel grec, comme elle habite une région intermédiaire entre les deux autres, possède à la fois le cœur et l'intelligence nécessaires à l'acquisition de la vertu. C'est là « la nature que doivent avoir ceux qui sont destinés à être pris en main pour leur bien par le législateur » (Aristote, 2015, *Pol.*, VII, 13, 1332b8-9, trad. Pellegrin, p. 500). Le deuxième niveau désigne la constitution naturelle singulière de chaque individu, en tant que nous possédons tous à la naissance certaines qualités d'âme et de corps qui font dire que l'on est tel ou tel (Aristote, 2007a, *Catégories*, VIII, 8b25-26). Certaines personnes sont plus colériques, d'autres plus dociles, d'autres encore, plus enclines au plaisir, etc.²⁰. La principale modalité d'expression de ces qualités est « le plus et le moins » (Aristote, 2007a, *Catégories*, VIII, 10b25). Comme ces qualités naturelles peuvent apparaître dans l'individu selon le plus et le moins, et que la vertu naturelle en fait partie, alors elle admet divers degrés. On peut supposer que ces degrés iront d'une absence quasi complète à un fort degré de vertu naturelle. Un plus haut degré de vertu naturelle fait que l'on est mieux disposé pour acquérir la vertu au sens propre (Torrente, 2023, p. 104).

1.3. La vertu naturelle facilite l'acquisition de la vertu au sens propre

Comment se produit cette normativité de la vertu naturelle ? Il importe de souligner ici que même une forte vertu naturelle ne pourra se passer de l'habituation, car l'être humain doit apprendre à délibérer, à orienter ses actions d'une certaine manière et à saisir dans ses actions la médiété. Il doit, dans le même ordre d'idées, éduquer ses affections. La nature, en vertu de son caractère téléologique, est inachevée, et l'être humain doit s'acheminer vers la perfection de sa nature. L'éducation ($\pi\alpha\delta\epsilon\zeta\alpha$) a pour tâche d'affermir la nature humaine dans sa finalité immanente et de l'aider à devenir ce qu'elle est, c'est-à-dire raisonnable et bonne (Aubenque, 2011, p. 99), et ce, avec la plus grande fermeté et la plus grande constance possibles. La vertu naturelle fournit le désir du $\kappa\alpha\lambda\circ\zeta$ et peut même aller jusqu'à fournir une compréhension correcte du principe des actions humaines.

¹⁹ Cette cité est une cité « idéale », et Aristote cherche établir de quelle façon on pourra rendre les citoyens le plus vertueux possible.

²⁰ Les distinctions que fait Aristote entre la capacité délibérative et politique des femmes, des Barbares et des esclaves naturels est une preuve de cette répartition naturellement inégale des capacités. Je laisserai toutefois cette question et celle de ses théories biologiques de côté. À ce sujet, voir les traités biologiques d'Aristote ainsi que Ward (2005, p. 287-291), Torrente (2023, p. 101-112), Leunissen (2017, chapitres 1-4) et Morel (2021, chapitres 1-2).

Morel soulève cinq difficultés qui constituerait des démarcations (claires) entre la vertu naturelle et la vertu au sens propre :

1. Les vertus naturelles jouent un rôle marginal dans l'éthique aristotélicienne, et seules les vertus proprement dites sont en rapport avec le bien proprement dit.
2. Si, par nature, nous tendions vers le bien avec la même constance que l'on retrouve dans les vertus complètes, on ferait face à un déterminisme éthique incompatible avec la liberté de l'agent.
3. Les vertus naturelles sont caractérisées par un défaut d'unité, défaut que n'a pas la personne vertueuse, dont les vertus morales sont orientées par la sagesse pratique. Cette composante épistémique essentielle à la vertu éthique en est absente, et, en conséquence, elles sont comme un corps vigoureux mais auquel manquerait la vue.
4. L'argument en faveur de l'assimilation des deux types de vertu est introduit par une expression dialectique, πᾶσι γὰρ δοκεῖ (« tout le monde est en effet d'avis »), de laquelle Aristote se distancie en disant que chaque type de caractère appartient à l'agent par nature « d'une certaine façon » (πως), ce qui dénote indiscutablement une nuance, que l'on retrouve aussi dans un passage cité plus haut (p. 4 ; Aristote, 2013, *EE*, III, 7, 1234a29-30). De même, au début de l'*EE* (Aristote, 2013, I, 1, 1214a14-30), lorsque sont mentionnées les possibles sources de la vie bonne, la nature ne constitue qu'un candidat parmi d'autres, « dans un tableau dialectique qui lui laisse peu de chances de l'emporter »²¹.
5. Finalement, rien ne dit que les vertus naturelles soient des dispositions stables (ἕξεις) du caractère individuel. De plus, la vertu naturelle « est une puissance comprise comme *dunamis* de premier degré, une puissance des contraires, et pas encore comme une *hexis*, c'est-à-dire une puissance déterminée et orientée vers le contraire positif. Or c'est à cette seconde catégorie modale, celle des entéléchies premières, qu'appartient la vertu » (Morel, 2021, p. 140-142).

La première difficulté est affaiblie par le fait que les vertus naturelles, bien qu'elles n'aient pas de lien avec le bien proprement dit, partagent des caractéristiques de la vertu au sens propre, nommément une disposition à agir courageusement, justement, modérément, etc., et ce, en vue de la noblesse morale. La deuxième difficulté est juste, néanmoins sa force s'évanouit lorsqu'on admet que les vertus naturelles ne déterminent pas le caractère mais représentent une aide précieuse²² pour l'acquisition de la vertu au sens propre. La troisième difficulté est juste, mais ne semble pas s'appliquer à l'*εύφυΐα*, qui offre par nature cet « œil de l'âme » qui est le résultat de la sagesse pratique. La quatrième difficulté se voit fragilisée lorsqu'on jette un coup d'œil à la fin du passage de l'*EE* : « À ce point, il n'est pas douteux que lorsqu'il y a bonheur, c'est par tous ces moyens, à moins que ce ne soit *par certains ou par l'un d'entre eux*. J'irai jusqu'à dire en effet que tout ce qui se produit se rattache à ces principes.²³ » (Aristote, 2013, *EE*, I, 1, 1214a26-28, trad. Dalimier, p. 49, mes italiques). Comme l'on doit être vertueux pour être heureux²⁴, il apparaît plausible que, par « nature », Aristote

²¹ Aristote mentionne, comme causes possibles de la vie bonne, la nature, le savoir théorique, l'exercice, l'habitude, l'inspiration divine par enthousiasme (possession divine) ou par chance.

²² Comme le reconnaît Morel lui-même. Voir en ce sens Leunissen (2017, p. 95). Morel signale aussi que, comme le fait remarquer Alesse (2018, p. 200), une tendance naturelle est en quelque sorte la matière adéquate pour l'acquisition des habitudes vertueuses, qui ont besoin d'être renforcées par une action constante. La difficulté est qu'Aristote reste allusif sur l'exacte contribution des vertus naturelles à la fermeté morale.

²³ Balaudé (1997, p. 99), chez qui j'ai trouvé cette précision, affirme qu'Aristote laisse ouverte la question de la proportion des moyens dans ce passage.

²⁴ Résumée brièvement, l'éthique aristotélicienne défend que le bonheur (ou le « fleurissement » [εύδαιμονία]) est la fin (le but) de l'être humain. Le bonheur est le bien humain, qu'il peut atteindre parce qu'il possède la raison (*λόγος*), que n'ont ni les plantes ni les animaux : « le bien pour l'homme consiste dans une activité de l'âme en accord avec la vertu, et, au cas de pluralité de vertus, en accord avec la plus excellente et la plus parfaite d'entre elles. » (Aristote, 2007b, *EN*, I, 6, 1098a16-18, trad. Tricot, p. 63). Le bonheur consiste donc en une activité de l'âme, mais la vertu doit être mise en acte pour que l'on soit heureux (Aristote, 2007b, *EN*, I, 3, 1095b34-1096a3). Autrement dit, elle doit se réaliser par des actions et ne pas être possédée sans être extériorisée.

entende ici la vertu naturelle. En ce qui concerne la cinquième difficulté, nous avons vu qu'Aristote qualifie les vertus naturelles δέξεις (dispositions) dans l'*Éthique à Nicomaque* (Aristote, 2007b, VI, 13, 1144b8-9). Si mon interprétation est correcte, la vertu naturelle est précisément une puissance native positivement orientée vers le bien en tant qu'elle fournit l'aspiration à agir en vue de la noblesse morale. Ce n'est pas une puissance rationnelle de faire ou de ne pas faire qui résulte de l'habitude, c'est une puissance naturelle qui nous dispose plus ou moins bien envers l'acquisition de la vertu au sens propre parce qu'elle fournit une prédisposition plus ou moins marquée, à agir en vue de la noblesse morale, qui se traduit en une inclination à agir courageusement, justement, et ainsi de suite. Étant en même temps une puissance rationnelle, on pourrait argumenter qu'elle admet les contraires et ne peut, à ce titre, être positivement orientée vers le bien. Or la vertu naturelle façonne le désir en le faisant tendre vers le beau, et comme c'est le désir ou la décision qui gouvernent les actions découlant des puissances rationnelles (Aristote, 2008c, *Métaphysique*, Θ, 5, 1048a11-12), la vertu naturelle est positivement orientée vers le bien moral. Je ne peux nier que les vertus naturelles s'exercent sans la sagesse pratique ; néanmoins, leur lien avec le καλόν leur confère une normativité indéniable.

En résumé, la vertu naturelle représente un certain degré de vertu avec lequel nous naissons à l'égard de chaque vertu morale particulière, comme le courage, la tempérance, la patience, etc. Elle se distingue de la vertu complète par son aveuglement à trouver la médiété et à saisir les bons moyens pour garantir le succès de l'action. Les vertus naturelles peuvent être possédées séparément, alors que posséder la vertu au sens propre, c'est être dans un état où toutes les vertus sont nôtres, unies sous et par la sagesse pratique.

Les vertus naturelles sont présentées comme nocives (βλαβερά) en tant qu'il leur manque la raison (Aristote, 2007b, *EN*, VI, 13, 1144b9-10) et la décision. Comme le formule Besnier :

La vertu naturelle provient du développement spontané d'une disposition de naissance ; on peut donc bien la considérer comme une disposition de l'*èthos* [caractère], mais c'est une disposition qui, s'étant développée en dehors d'un exercice méthodique de la *prohairesis*, demeure en grande partie aveugle et est susceptible de lourdes erreurs du fait que, là où il est besoin de l'appliquer, la capacité de délibération fait défaut, ou du moins ne s'est pas fixée en disposition excellente. En conséquence, ce n'est une vertu que par ressemblance (et non au sens propre). (2003, p. 74, note 2)

Il est vrai que la délibération fait ici défaut. Toutefois l'interprétation de Besnier doit être prise *cum grano salis* puisque la vertu naturelle n'est pas dépourvue de toute rationalité. Au livre VII de l'*EN*, lorsqu'Aristote résout les apories liées à la continence et à l'incontinence (la maîtrise de soi et l'absence de maîtrise de soi) en montrant la dynamique présente entre les deux parties de leur âme, la partie rationnelle et la partie irrationnelle²⁵, il indique que l'incontinent peut être amené à changer de conduite, mais pas le vicieux, car le vice détruit le principe de l'action. Dans les affaires pratiques (c.-à-d. pour les actions humaines), c'est la cause finale – le « ce en vue de quoi » on fait quelque chose – qui est principe. Le raisonnement n'est pas apte à nous l'indiquer, « mais c'est une vertu soit naturelle, soit acquise par l'habitude, qui nous fait avoir une opinion correcte au sujet du principe »²⁶ (Aristote, 2007b, *EN*, VII, 9, 1151a17-18, trad. Tricot, p. 381). Ce passage doit être mis en parallèle avec une remarque méthodologique formulée au début de l'*EN*. Au livre I, chapitre 7, Aristote se demande de quelle façon on parvient à saisir les principes :

²⁵ Que l'on peut aussi qualifier d'affective. Elle est le siège des affects. Elle se dédouble elle-même en deux : la partie ne possédant pas du tout la raison (végétative) et la partie qui peut obéir à la raison. Cf. Aristote, 2007b, *EN*, I, 13, 1102b28-1103a3 et la note de Callard (2022, p. 61, note 1).

²⁶ οὕτε δὴ ἐκεῖ ὁ λόγος διδασκαλικὸς τῶν ἀρχῶν οὕτε ἔνταῦθα, ἀλλ' ἀρετὴ ἡ φυσικὴ ἡ ἔθιστὴ τοῦ ὄρθιοδοξεῖν περὶ τὴν ἀρχήν.

On ne doit pas non plus exiger la cause en toutes choses indifféremment : il suffit, dans certains cas, que le fait [ὅτι] soit clairement dégagé, comme par exemple en ce qui concerne les principes : le fait vient en premier, c'est un point de départ [ἀρχή]. Et parmi les principes, les uns sont appréhendés par l'induction, d'autres par la sensation, d'autres enfin par une sorte d'habitude [έθισμῷ], les différents principes étant ainsi connus de différentes façons ; et nous devons essayer d'aller à la recherche de chacun d'eux d'une manière appropriée à sa nature, et avoir soin de les déterminer exactement, car ils sont d'un grand poids [μεγάλην ἡροπήν] pour ce qui vient à leur suite. On admet couramment, en effet, que le *commencement* est plus que la moitié du tout et qu'il permet d'apporter la lumière à nombre de questions parmi celles que nous nous posons²⁷. (Aristote, 2007b, *EN*, I, 7, 1098a33-b8, trad. Tricot, p. 65-66 [ses italiques])

Le rôle de l'habituation (έθισμός) permet d'appréhender le principe des actions humaines, qui est le καλόν, la noblesse morale. Par la pratique d'actions partiellement vertueuses, la vue et l'imitation de modèles moraux, le jeune développera une expérience qui lui fera déduire que les actions vertueuses ont comme fin le bien et la noblesse morale, et que c'est en vue de cela que ses actions doivent être faites. Aristote a spécifié plus tôt dans l'*EN* (Aristote, 2007b, I, 2, 1095b4-12) que le « fait » (ὅτι) consiste à avoir été élevé dans de bonnes habitudes. C'est cela qui nous dispose à écouter avec profit des leçons sur l'éthique et la politique. La liste des manières par lesquelles on peut appréhender les principes ne semble pas exhaustive, et c'est ce que le passage ci-haut (Aristote, 2007b, *EN*, VII, 9, 1151a17-18) laisse entendre, affirmant que c'est une vertu soit naturelle, soit acquise par l'habitude, qui permet d'avoir une opinion correcte au sujet du principe. Si la vertu naturelle peut fournir une opinion correcte au sujet du principe des actions, alors elle est n'est pas entièrement aveugle. C'est même tout le contraire, car ce point de départ, essentiel pour devenir vertueux et qui normalement découle d'une bonne éducation, peut être fourni par la vertu naturelle !

Il importe de prendre la mesure d'une telle association. Nous tenons ici une preuve que la vertu naturelle permet d'avoir une opinion correcte de la fin qui doit être celle des actions humaines (la noblesse morale). Cette rectitude, qui est habituellement le résultat d'une bonne éducation morale, est double : elle se situe au niveau de l'âme irrationnelle (dans le θυμός), car elle fait désirer le καλόν, et au niveau de l'âme rationnelle, car elle offre une opinion droite au sujet de ce qu'est le καλόν²⁸. La connaissance de ce principe permet en effet à ceux qui ont reçu une bonne éducation de ne pas être gouvernés par leurs passions (Aristote, 2007b, *EN*, I, 1, 1095a6-11 ; X, 10, 1179b4-19 ; X, 10, 1181a6-14).

Pour ces raisons, la connaissance de ce principe est d'un grand poids (μεγάλην ἡροπήν²⁹) pour la vie morale. En premier lieu, parce qu'elle fournit une compréhension droite de la fin des actions et oriente le désir dans la bonne direction, on peut supposer que le jeune, dont la vertu naturelle l'a outillé de ce principe, réussira dans ses actions. En deuxième lieu, lorsque la raison apparaîtra en lui, elle ne sera pas excessivement tentée, lorsqu'elle délibérera sur ce qu'il convient de faire, par le plaisir, la gloire ou la richesse : son caractère et sa raison lui indiqueront que le principe des actions qui permettent de développer la vertu (et par extension d'atteindre le bonheur), c'est la noblesse morale. Dans ces circonstances, le degré de vertu naturelle que l'on

²⁷ οὐκ ἀπαιτητέον δ' οὐδέ τὴν αἵτιαν ἐν ἄπασιν ὄμοιώς, ἀλλ' ικανὸν ἐν τισι τὸ ὅτι δειχθῆναι καλῶς, οἷον καὶ περὶ τὰς ἀρχάς· τὸ δ' ὅτι πρῶτον καὶ ἀρχή. τῶν ἀρχῶν δ' αἱ μὲν ἐπαγωγῇ θεωροῦνται, αἱ δ' αἰσθήσει, αἱ δ' ἔθισμῷ τινί, καὶ ἄλλαι δ' ἄλλως. μετιέναι δὲ πειρατέον ἐκάστας ἢ πεφύκασιν, καὶ σπουδαστέον ὅπως διορισθῶσι καλῶς· μεγάλην γὰρ ἔχουσι ἡροπήν πρὸς τὰ ἐπόμενα. δοκεῖ γὰρ πλεῖστον ἢ ἥμισυ τοῦ παντὸς εἶναι ἡ ἀρχή, καὶ πολλὰ συμφανῆ γίνεσθαι δι' αὐτῆς τῶν ζητουμένων.

²⁸ Alors que le vice, par opposition, détruit le principe (Aristote, 2007b, *EN*, VI, 5, 1140b16-19).

²⁹ Cette expression apparaît à quelques reprises dans l'*EN* et désigne toujours une connaissance, un événement ou un principe de grande importance pour la vie morale. Au livre I, chapitre 1 (Aristote, 2007b, 1094a23) elle désigne l'importance que joue la connaissance du souverain bien, le bonheur, pour la conduite de la vie. Lorsque nous l'avons, semblables à des archers qui ont une cible sous les yeux, nous pouvons plus aisément atteindre le but.

possède exercera une influence sur la rectitude de cette opinion concernant le καλόν et l'intensité du désir d'agir en vue du καλόν³⁰.

En dernière analyse, le fait qu'Aristote concevait que notre nature première puisse être plus ou moins bien disposée à développer la vertu au sens propre n'est pas étonnant lorsqu'on considère le phénomène analogue de la brute par nature (Aristote, 2007b, *EN*, VII, 6, 1149a9-11 ; 7, 1149b34-1150a6) ou de l'incontinent par nature (Aristote, 2007b, VII, 11, 1152a27-32). Si la brute peut naître sans la raison (*λόγος*) et, par conséquent, ne pas avoir accès au bien humain et que l'incontinent par nature commence son parcours moral en étant désavantagé, l'inverse doit aussi pouvoir être vrai, et on peut recevoir de la nature une aide considérable qui facilitera l'acquisition de la vertu³¹. En d'autres termes, Aristote peut parler de *vertu* naturelle précisément parce qu'elle fait que son possesseur tend vers de bonnes fins. Sans cela, on ne pourrait parler de vertu naturelle, puisque la tâche de la vertu morale est de rendre correctes nos fins (Natali, 2001, p. 53 ; Aristote, 2007b, *EN*, VI, 13, 1144a8-9).

2. Le bon naturel (εύφυΐα)

Le bon naturel (parfois traduit par « bonne nature » ou « talent naturel ») se présente comme un concept éminemment normatif, puisqu'il rend le désir et l'intellect de son possesseur analogues à ceux du vertueux. J'argumenterai qu'il est le degré le plus élevé de vertu naturelle que l'être humain puisse posséder. Cette section analysera d'abord le concept d'εύφυΐα avant de décrire l'écart qui existe entre l'εύφυΐα et la vertu au sens propre.

Le bon naturel apparaît, dans l'*EN*, lors d'une complexe discussion dialectique où la responsabilité que nous avons de notre perception de la fin (*τέλος*) est en jeu. Le bon naturel est une qualité exceptionnelle ne pouvant être obtenue ni par l'habitude ni par l'enseignement, et qui fait choisir d'emblée le bien véritable :

La poursuite de la fin n'est pas ainsi l'objet d'un choix personnel, mais exige qu'on soit né, pour ainsi dire, avec un œil qui nous permettra de juger sainement [κρινεῖ καλῶς] et de choisir le bien véritable [τὸ κατ' ἀλήθειαν ἀγαθὸν αἰρόστατο]; et on est bien doué [εύφυής] quand la nature s'est montrée libérale pour nous à cet égard (c'est là, en effet, le plus grand et le plus beau des dons, et qu'il n'est pas possible de recevoir ou d'apprendre d'autrui, mais qu'on possédera tel qu'on l'a reçu en naissant, et le fait d'être heureusement et noblement doué par la nature sur ce point constituera, au sens complet et véritable, un bon naturel [εύφυΐα])³². (Aristote, 2007b, *EN*, III, 7, 1114b6-13, trad. Tricot, p. 155)

Le bon naturel esquive la critique qui s'appliquait à la vertu naturelle, soit celle d'être nocive car sans sagesse pratique : grâce à ce don de la nature, le désir porte sur le bien véritable et le jugement discrimine bellement (καλῶς). Ces deux attributs entraînent la conséquence suivante : ou bien il est ici question du désir et de la raison ; ou bien les deux attributs qualifient le désir, dont la bonté naturelle devra être complétée par

³⁰ Puisque la vertu naturelle est une puissance rationnelle, ce sera soit l'ὄρεξις soit la προαίρεσις qui orienteront l'action. Admettant que la raison ne soit pas encore complètement formée chez l'enfant et l'adolescent (Aristote, 2015, *Pol.*, VII, 15, 1334b21) il ne pourra former de προαίρεσις. On pourrait en conséquence penser que c'est son attirance générale (ὄρεξις) pour la noblesse morale qui sera maître de ses actions, indépendamment de sa raison. Le passage ci-haut (Aristote, 2007b, *EN*, VII, 9, 1151a17-18) infirme cette interprétation.

³¹ De même que certains seront « anormalement inaptes » à la vertu (τοῖς μὴ πεπηρωμένοις πρὸς ἀρετήν, Aristote, 2007b, *EN*, I, 10, 1099b19), d'autres seront particulièrement bien disposés envers elle.

³² ή δὲ τοῦ τέλους ἔφεσις οὐκ αὐθαίρετος, ἀλλὰ φῦναι δεῖ ὕσπερ ὄψιν ἔχοντα, ἢ κρινεῖ καλῶς καὶ τὸ κατ' ἀλήθειαν ἀγαθὸν αἰρόστατο, καὶ ἔστιν εὐφύής ὡς τοῦτο καλῶς πέφυκεν· τὸ γὰρ μέγιστον καὶ κάλλιστον, καὶ ὅ παρ' ἐτέρου μὴ οἶόν τε λαβεῖν μηδὲ μαθεῖν, ἀλλ' οἷον ἔφετοι τοῦτον ἔξει, καὶ τὸ εὖ καὶ τὸ καλῶς τοῦτο πεφυκέναι ἡ τελεία καὶ ἀληθινή ἀν εἴη εὔφυΐα.

l'expérience et l'apprentissage, qui lui permettront d'acquérir la sagesse pratique. La mention de l'œil qui permet de juger sainement favorise la première interprétation, car un tel œil sera mentionné à deux autres reprises dans le livre VI, la première fois comme « justesse du coup d'œil » (Aristote, 2007b, *EN*, VI, 10, 1142b3) permettant de saisir instinctivement les moyens termes, un peu comme une divination qui se passe du raisonnement³³, la deuxième fois comme le résultat de l'expérience (Aristote, 2007b, *EN*, VI, 12, 1143b13-14). Dans les deux cas, il est question d'une aptitude (voire d'une vertu) intellectuelle. Cet avantage se situe à la fois sur le plan épistémique (en ce qui concerne la connaissance)³⁴ et sur le plan moral.

Si la première interprétation est la bonne, alors la personne naturellement douée est très proche d'être vertueuse au sens propre, au point même où elle semblerait pouvoir se passer de l'habituation. En effet, c'est la vertu morale (au sens propre) qui assure la rectitude du but que nous poursuivons (le bien véritable), alors que la sagesse pratique assure celle des moyens pour parvenir à ce but (Aristote, 2007b, *EN*, VI, 13, 1144a8-9)³⁵. Dans le cas de l'*εύφυΐα*, la rectitude du désir est un fait de nature.

L'éloge que fait le Stagirite de ce talent naturel est indubitable³⁶, cependant, il nie que nous devons tout à notre naissance, car, dans ce cas, ni la vertu ni le vice ne seraient volontaires : « même si notre nature propre nous oriente vers les fins bonnes, il dépend malgré tout de nous d'être vertueux ou vicieux et d'accomplir les actions conformes à ces dispositions » (Morel, 2021, p. 137 ; Aristote, 2007b, *EN*, III, 7, 1114b12-25). Le contexte dialectique révèle que l'*εύφυΐα* n'est pas la version la plus aboutie de la doctrine morale d'Aristote, mais le relais d'une vue commune dans l'Antiquité grecque, qui attribuait des qualités hors du commun aux descendants d'un heureux lignage³⁷. Cela étant dit, la différence entre l'*εύφυΐα* et la vertu au sens propre paraît mince, comme le laisse entendre ce passage de l'*EE* :

³³ Aristote, 2005, *Seconds analytiques*, I, 34, 89b10 ; Aristote, 1990, *Parties des animaux*, I, 1, 639a5.

³⁴ « En vue de la connaissance et de la sagesse philosophique, l'aptitude à voir et à avoir vu les conséquences qui suivent de chacune de deux hypothèses opposées est un instrument non négligeable, car il ne reste plus qu'à choisir correctement l'une des deux. Mais il faut avoir un don naturel [εύφυΐα] pour ce type de chose, et c'est cela, le don naturel [εύφυΐα] en matière de vérité : l'aptitude à bien choisir le vrai et à bien éviter le faux. C'est là précisément ce que les gens bien doués par la nature peuvent faire : en effet, aimant et détestant comme il faut ce qui se présente à eux, ils discernent comme il faut ce qu'il y a de meilleur. » (Aristote, 2007d, *Topiques*, VIII, 14, 163b12-15, trad. Brunschwig, p. 133).

³⁵ La sagesse pratique n'est toutefois pas indifférente au *τέλος*, au sens où elle le traduit en quelque chose de faisable. On délibère toujours à partir d'une fin, et c'est par l'intellection de cette fin qu'on découvre les moyens à saisir pour la réaliser. Voir Joachim, 1951, p. 218.

³⁶ « L'éloge de la bonne naissance et du "coup d'œil" moral est inconditionnel. Il nous vaut même, de la part d'Aristote, un superbe morceau de style, chargé de récurrences et d'assonances. L'adverbe *καλῶς* et ses paronymes (« de belle manière », « favorablement », « de plus beau ») sont présents quatre fois, et la terminologie de la naissance et des dispositions naturelles (*φῦναι*, *εύφυής*, *πέφυκεν*, *ἔφυ*, *πεφυκέναι*, *εύφυΐα*) apparaît à six reprises. » (Morel, 2021, p. 136).

³⁷ Aristote croyait en effet en une certaine aristocratie morale héréditaire, car si rien ne l'en empêche, la nature veut transmettre la vertu des parents aux enfants (Aristote, 2015, *Pol.*, I, 6, 1255a38-b4 ; voir aussi IV, 8, 1294a19-25 ; V, 1, 1301b2-5). Notons en outre que « les œuvres de la nature sont naturellement toujours aussi bonnes qu'elles peuvent l'être » (Aristote, 2007b, *EN*, I, 10, 1099b23, Tricot p. 74) et que la nature fait toujours de son mieux, à moins d'en être empêchée : « Or nous supposons que c'est toujours le meilleur qui existe dans la nature, si c'est possible » (Aristote, 2002b, *Physique*, VII, 7, 260b22, trad. Pellegrin, p. 423). Le fragment 4 du traité *De la noblesse* [dont le titre pourrait aussi être traduit par *De la bonne naissance*] insiste aussi sur la vertu des ancêtres, tout particulièrement sur le premier de lignée (*ἀρχηγός*), qui agit comme principe ou « souche » vertueuse (*ἀρχή*) en transmettant sa vertu : « La noblesse est l'excellence d'une lignée et l'excellence a de la valeur pour l'homme vertueux ; est vertueuse une lignée dans laquelle se trouvent naturellement beaucoup d'hommes vertueux. Or cela se produit quand, à l'origine de la lignée, se trouve une souche vertueuse. La souche a cette capacité de faire naître beaucoup d'autres êtres pareils à elle. [...] Notre argumentation, en effet, est en quête du vrai, et la souche ici, c'est le principe supérieur à tout. » (Aristote, 1968, *De la noblesse*, fr. 4, lignes 10-21). Selon le traité *Génération des animaux* « Être un principe, c'est... être la cause d'effets multiples, sans avoir soi-même aucun antécédent. » (Aristote, 1961, *Génération des animaux*, V, 7, 787b13, 1968, trad. P. Louis, p. 202).

Car le bien absolu est objet de choix, mais pour quelqu'un c'est ce qui est bon pour lui qui est objet de choix : les deux doivent s'accorder, et cet accord est à la fois l'effet de la vertu et le but de la politique, qui vise à le produire chez qui n'en jouissent pas encore. Un être humain, parce qu'il est humain, est bien disposé [εύθέτος] et en route pour cet accord (par nature en effet, les biens absolus sont bons pour lui) mais tout comme cela vaut plutôt pour un homme que pour une femme, cela vaut plutôt pour une bonne nature [εύφυής] que pour une mauvaise. Par ailleurs, la route passe par le plaisir, car il est nécessaire que les belles choses fassent plaisir. Et lorsqu'il n'y a pas accord, c'est qu'on n'est pas encore parfaitement vertueux³⁸. (Aristote, 2013, *EE*, VII, 2, 1236b39-1237a7, trad. Dalimier légèrement modifiée, p. 205)

Le bien absolu peut être pris par l'être humain comme objet de choix. Or, pour y arriver, il doit d'ordinaire passer par un processus d'habituation, dont les modalités seront déterminées par le législateur. Cette éducation morale a pour fin de produire l'accord entre le bien apparent (ce qui nous apparaît bon) et le bien véritable (ce qui est véritablement bon). Dans ce passage, Aristote admet explicitement des degrés au niveau de la nature des individus. Il affirme qu'on peut être plus ou moins bien disposé pour que les plaisirs *en soi* correspondent à ce qui nous apparaît plaisant à *nous*. Une bonne nature aura tendance à trouver son plaisir dans les actions vertueuses, qui sont des plaisirs en eux-mêmes (Aristote, 2007b, *EN*, I, 9, 1099a5-22). Ces rares personnes sont qualifiées d'« amatrices de nobles actions » (τοῖς δὲ φιλοκάλοις, Aristote, *EN*, I, 9, 1099a13, ma traduction). On peut donc supposer que celles-ci trouvent leur plaisir exclusivement dans les belles choses et qu'elles sont par nature bonnes juges au sujet des plaisirs, repoussant les plaisirs qui sont mauvais ou qui ne s'accordent pas avec la noblesse morale³⁹. Aristote rapproche même, implicitement, le σπουδαῖος (le vertueux) de la personne ayant un bon naturel :

L'homme de bien juge toutes choses avec rectitude, et toutes lui apparaissent comme elles sont véritablement. C'est que, à chacune des dispositions de notre nature il y a des choses bonnes et agréables qui lui sont appropriées ; et sans doute, ce qui distingue principalement l'homme de bien, c'est qu'il perçoit en toutes choses la vérité qu'elles renferment, étant pour elles en quelque sorte une règle et une mesure⁴⁰. (Aristote, 2007b, *EN*, III, 7, 1113a29-33, trad. Tricot, p. 148-149)

Il est dit et du bon naturel et du vertueux qu'ils perçoivent la vérité dans les choses, du moins, en ce qui concerne le bon naturel, qu'il « juge bellement et choisit le bien véritable ». Les choses apparaissent au vertueux telles qu'elles sont véritablement, alors que la personne ayant un bon naturel voit, grâce à sa bonne nature, le bien véritable. La nuance, s'il en est une, est mince. Les deux savent voir et poursuivre le bien véritable.

On pourrait rétorquer que le terme εύφυής signifie, tout d'abord, « qui pousse bien ». Son sens serait dérivé des qualités qu'on attribue à une personne qui possède une « croissance heureuse ». La différence qui en résulte est loin d'être minime, car les termes par lesquels on rendra εύφυής et εύφυΐα détermineront fortement l'influence que l'on attribuera à la nature dans l'éthique aristotélicienne. Autrement dit, traduire εύφυΐα par « bon naturel », « naturellement doué », « talent naturel » ou une autre expression semblable mènera à accorder un poids à la nature, dans l'acquisition de la vertu, qu'elle ne devrait peut-être pas posséder ; à l'inverse, si l'on traduit εύφυής et εύφυΐα par « qui pousse bien » ou « heureuse croissance », on désignera alors

³⁸ Ἐστὶ γὰρ αἱρετὸν μὲν τὸ ἀπλῶς ἀγαθόν, αὐτῷ δὲ τὸ αὐτῷ ἀγαθόν· ἂ δεῖ συμφωνῆσαι. καὶ τοῦτο ἡ ἀρετὴ ποιεῖ· καὶ ἡ πολιτικὴ ἐπὶ τούτῳ, ὅπως οἵς μήπω ἔστι γένηται. Εὔθέτος δὲ καὶ πρὸ ὄδοι ἀνθρωπος ὁν (φύσει γὰρ αὐτῷ ἀγαθὰ τὰ ἀπλῶς ἀγαθά), ὁμοίως δὲ καὶ ἀνήρ ἀντὶ γυναικός καὶ εύφυής ἀφυοῦς, διὰ τοῦ ἡδεος δὲ ἡ ὄδος· ἀνάγκη εἶναι τὰ καλὰ ἡδέα. ὅταν δὲ τοῦτο διαφωνῇ, οὕπω σπουδαῖον τελέως.

³⁹ L'εύφυΐα apparaît aussi dans le catalogue des biens incontestés fait dans Aristote, 2007c, *Rhétorique*, I, 6. Elle est un bien qui peut produire d'autres biens. Lorsqu'on la compare aux autres biens, par exemple la santé, la beauté, la grandeur ou la mémoire, etc., elle est le bien (de l'âme) le plus fortement corrélé au souverain bien (le bonheur).

⁴⁰ ὁ σπουδαῖος γὰρ ἔκαστα κρίνει ὥρθως, καὶ ἐν ἐκάστοις τάληθες αὐτῷ φαίνεται. καθ' ἐκάστην γὰρ ἔξιν ἵδιά ἔστι καλὰ καὶ ἡδέα, καὶ διαφέρει πλεῖστον ἴσως ὁ σπουδαῖος τῷ τάληθες ἐν ἐκάστοις ὥραν, ὥσπερ κανὼν καὶ μέτρον αὐτῶν ὁν.

les progrès moraux qu'a effectué l'élève par l'habitude et l'exercice, ce qui signifie que l'on change de registre : dans le premier cas, les deux termes font partie du moyen « nature » d'accéder à la vertu ; dans le deuxième, ils sont utilisés pour qualifier le produit de l'habitude. Par l'éducation, un nouvel individu a été engendré, de même qu'une seconde nature. De prime abord, les deux termes ne signifieraient donc pas que l'être humain qui en est doté possède en lui *par nature* une capacité supérieure pour la vertu : à l'instar d'une plante dont la croissance sera dite heureuse, il devra bénéficier de soins de qualité (de l'eau, de l'attention, du soleil, peut-être même un ou des tuteurs), et c'est seulement après en avoir bénéficié un certain temps que l'on pourra alors dire qu'« il grandit bien ». Les termes εύφυής et εύφυϊα appartiendraient donc au facteur « habitude » et non « nature » de l'acquisition de la vertu.

Cette interprétation a tout d'abord contre elle les dernières lignes du passage de l'*EN* (Aristote, 2007b, *EN*, III, 7, 1114b8-12), où il est dit qu'on ne peut recevoir ni apprendre ce don de personne. Ensuite, dans la totalité des traductions françaises rencontrées jusqu'à présent, aucun traducteur ne rend ainsi εύφυής ou εύφυϊα. Certaines occurrences des termes n'ont un sens que si elles sont traduites par « bonne nature » ou « naturellement doué ». Enfin, il serait étrange qu'Aristote souhaite à travers ces termes désigner un processus achevé mais qui n'est pas encore la vertu au sens propre : il faudrait que l'εύφυής soit un jalon dans le devenir vertueux, or les passages cités (Aristote, 2007b, *EN*, III, 7, 1114b6-13 ; Aristote, 2007d, *Top.*, VIII, 14, 163b12-15 ; Aristote, 2013, *EE*, VII, 2, 1236b39-1237a7) ne vont pas en ce sens, désignant un don de la nature que l'on a à la naissance. Le Stagirite accorderait-il alors sa créance à Euripide qui, dans l'*Hippolyte*, parle de « ceux pour qui, sans aucune étude, la vertu est un apanage de leur nature [ὅσοις διδακτὸν μηδέν, ἀλλ’ ἐν τῇ φύσει τῷ σωφρονεῖν εἴληχεν] » (Euripide, 428 B.C.E., 1842, *Hippolyte*, vers 78-79, trad. M. Artaud modifiée) ? Il ne faut pas oublier que l'élément « habitude » du devenir vertueux ne peut être escamoté : la personne dotée d'une bonne nature dispose d'une longueur d'avance en ce que son jugement discrimine bellement (κρινεῖ καλῶς) et que l'accord entre plaisirs pour nous et plaisirs en soi est chez elle un don de la nature et non le produit de l'habitude. Il est toutefois indubitable qu'Aristote reconnaît que la nature peut favoriser ou défavoriser un individu dans son parcours moral.

En somme, si la vertu naturelle donnait déjà une attirance pour les belles actions, la personne naturellement douée⁴¹ possède cet amour du noble à un degré supérieur. Il semble donc y avoir une continuité entre les degrés de la vertu naturelle et le bon naturel, qui est son degré supérieur en tant que (1) le bon naturel apparaît plus rationnel que la vertu naturelle (l'opinion correcte à propos du principe des actions devient un bon jugement qui choisit le bien véritable) et que (2) l'accord entre les plaisirs pour nous et les plaisirs en soi, qui admet des degrés et est d'ordinaire le produit de l'éducation, est pleinement réalisé par un don de la nature.

Lorsqu'on analyse le bon naturel et la vertu au sens propre, on ne peut que conclure que la différence est étonnamment mince entre les deux concepts. Si ce n'était du fait que l'εύφυϊα n'est pas explicitement liée ni à la décision ni à la sagesse pratique, la personne naturellement douée et le vertueux se confondent tous deux dans leur choix du bien véritable. Avec un tel don de nature, il est difficile d'imaginer ce qui pourrait faire dévier la personne naturellement douée de son chemin, car ni les plaisirs apparents ni les arguments sophistiques visant à la convaincre que le bien se situe ailleurs que dans la noblesse morale n'auront d'effet sur elle. On peut supposer que ces personnes développeront de plein gré de bonnes habitudes et la sagesse pratique (Kraut, 2007, p. 215-216), la nature leur ayant fourni tout ce qu'elle pouvait pour les faire réussir. Par conséquent, ou bien l'εύφυϊα mènera son possesseur – avec le maximum de certitude que permet la

⁴¹ Elle est φιλόκαλος, « amoureuse du beau », c'est-à-dire de la noblesse morale.

contingence du monde sublunaire – à la vertu au sens propre, ou bien elle permettra de mener une vie bonne sans passer *stricto sensu* par la vertu, à l'instar de la bonne fortune (Rodrigue, 2021, p. 81-86).

Conclusion

La question du rôle que joue la nature dans l'acquisition de la vertu a été jusqu'à récemment délaissée dans la littérature pour une bonne raison : ce n'est pas par nature que nous devenons vertueux (Aristote, 2007b, *EN*, II, 1, 1103a17-b2 ; II, 6, 1106a9-10), mais bien grâce au développement de dispositions stables produisant des actions vertueuses (εξεις) et à l'acquisition de la sagesse pratique (φρόνησις), fruits d'une éducation morale, elle-même déterminée par l'art politique. Le facteur « nature » ne dépend pas de nous, comme le dit explicitement Aristote : « Les dons de la nature ne dépendent évidemment pas de nous, mais c'est par l'effet de certaines causes divines qu'ils sont l'apanage de ceux qui, au véritable sens du mot, sont des hommes fortunés » (Aristote, 2007b, *EN*, X, 9, 1179b21-23, trad. Tricot, p. 561). Si la nature joue un rôle dans le développement moral, c'est donc au niveau de la constitution naturelle de l'être humain, en tant que la nature humaine comprend la vertu comme potentialité, ou par l'effet d'un don naturel. Compte tenu de cela, il est raisonnable pour les étudiants de l'éthique d'Aristote d'avoir délaissé cet élément et de s'être concentrés sur les deux autres (l'habitude et la raison), qui jouent un rôle plus crucial dans le développement moral et qui dépendent davantage de l'être humain (Leunissen, 2017, p. 3-4).

Néanmoins, le rôle que joue la nature dans l'acquisition de la vertu ne doit pas être négligé, puisqu'en tant que premier facteur menant à la vertu, il constitue le socle sur lequel s'appuieront par la suite l'habitude et la raison. Dans les *Politiques*, Aristote soutient que les trois facteurs doivent être harmonisés et qu'un grave manque ou un défaut au niveau d'un des trois rendra impossible l'acquisition de la vertu (Aristote, 2015, *Pol.*, VII, 13, 1332b5-6 ; 15, 1334b10-13). Autrement dit, si l'on naît avec une nature « défaillante », que l'on ne développe pas les dispositions habituelles stables à bien agir que sont les vertus ou que notre raison, pour un motif ou un autre, est incapable d'appréhender correctement le souverain bien, on ne pourra jamais acquérir la vertu au sens propre. Dans cette optique, les diverses pratiques eugénistes recommandées dans les *Politiques*⁴² montrent qu'Aristote voyait un lien entre la qualité de la progéniture et la réalisation du bien dans la cité (Morel, 2021, p. 248). Le programme à l'intention des législateurs, qui porte sur la réglementation des unions conjugales, établit ceci : « Pour en revenir à notre point de départ, il faut veiller à ce que le corps des enfants procréés soit conforme à la volonté du législateur » (Aristote, 2015, *Pol.*, VII, 16, 1335a4-6, trad. Pellegrin, p. 512). Le point de départ, mentionné un peu plus tôt, est que, dans l'éducation, on doit d'abord prendre soin du corps avant de prendre soin de l'âme, et qu'ensuite l'on prendra soin du désir. Il y a un rapport de supériorité à l'œuvre ici, et c'est pourquoi « le soin que l'on prend du désir doit être en vue de l'intellect, et celui du corps en vue de l'âme » (Aristote, 2015, *Pol.*, VII, 15, 1334b26-28, trad. Pellegrin, p. 510). Enfin, la qualité du sang était, pour Aristote, une composante essentielle de sa politique eugéniste. Elle permettrait de favoriser la création et le maintien d'un yévoç de qualité supérieure (Damet, 2017a, paragr. 15 et paragr. 19)⁴³.

Dans la mesure où la politique est l'art architectonique en vue duquel tous les autres arts sont subordonnés, que sa fin est le bonheur et que le bonheur est atteint par la possession et l'exercice de la vertu en sens propre,

⁴² L'exercice physique pour les deux parents, la perte de la virginité à un certain âge, la limitation de la procréation à une certaine période de la vie, ne pas nourrir les enfants « estropiés » (πεπρωμένων). Cf. Aristote, 2015, *Pol.*, VII 16, particulièrement 1335b28-33 ; Platon, 2004, *République*, V, 460e.

⁴³ Voir aussi Damet (2017b, p. 44-45) et Torrente (2023, p. 101-104).

il est raisonnable pour le législateur ou le politique de vouloir contrôler toutes les variables : désirant mettre tout en œuvre pour rendre les citoyens aussi bons que possibles, ils ne doivent pas laisser la procréation au hasard. Il leur faut prendre en main le facteur « nature » de l'acquisition de la vertu, afin de favoriser, chez la progéniture, une forte vertu naturelle, une bonne naissance (*εύγένεια*) ou une bonne nature (*εύφυΐα*)⁴⁴. Bien que la nature soit à elle seule insuffisante pour garantir l'acquisition de la vertu au sens propre et qu'une nature douée d'une forte vertu naturelle ou d'un bon naturel ne puisse escamoter la nécessité de l'habituation, il reste que la nature détermine partiellement notre parcours moral. Que l'*εύφυΐα* soit un cadeau divin ou le résultat de l'hérédité, nous avons affaire à un don de la nature qui représente, à tout prendre, la voie royale en direction de la vertu et de la vie bonne. À la lumière de l'analyse des concepts de bon naturel et de vertu naturelle, il est maintenant clair que, pour Aristote, la nature joue un rôle non négligeable dans l'acquisition de la vertu.

Références bibliographiques

Sources primaires

- Aristote. (1961). *De la génération des animaux* (édition bilingue ; texte établi et traduit par P. Louis). Les Belles Lettres.
- Aristote. (1968). *De la richesse – De la prière – De la noblesse – Du plaisir – De l'éducation. Fragments et témoignages* (dirigé par P.-M. Schuhl, traduit par J. Aubonnet, J. Bertier, J. Brunschwig, P. Hadot, J. Pépin et P. Thillet). Presses universitaires de France.
- Aristote. (1990). *Les parties des animaux* (édition bilingue ; texte établi et traduit par P. Louis). Les Belles Lettres.
- Aristote. (1995). *Les Grands Livres d'Éthique* [aussi appelés *Magna Moralia* ; MM] (traduit par C. Dalimier). Arléa.
- Aristote. (2002a). *Catégories* (édition bilingue, texte établi et traduit par R. Bodéüs). Les Belles Lettres.
- Aristote. (2002b). *Physique* (traduit par P. Pellegrin). Flammarion.
- Aristote. (2004). *Éthique à Nicomaque* (traduit par R. Bodéüs). Flammarion.
- Aristote. (2005). *Seconds Analytiques. Organon IV* (édition bilingue ; traduit par P. Pellegrin). Flammarion.
- Aristote. (2007a) *Catégories. Sur l'interprétation. Organon I-II* (édition bilingue ; traduit par M. Crubellier, C. Dalimier et P. Pellegrin). Flammarion.
- Aristote. ([1959] 2007b). *Éthique à Nicomaque* (traduit par J. Tricot). Vrin.
- Aristote. (2007c). *Rhétorique* (traduit par P. Chiron). Flammarion.
- Aristote. (2007d). *Topiques. V-VII* (édition bilingue ; texte établi et traduit par J. Brunschwig). Les Belles Lettres.

⁴⁴ « De même, en effet, qu'il faut que les divers artisans, comme le tisserand ou le constructeur bateaux, disposent eux aussi d'une matière convenable à leur ouvrage (car plus cette matière se trouve préparée avec soin, et plus beau sera le produit de leur art), de même en est-il pour l'homme politique et le législateur qui doivent disposer de la matière appropriée convenablement apprêtée. » (*Pol.*, VII 4, 1325b42-1326a5, trad. Pellegrin, p. 468).

- Aristote. (2008a). *Catégories. De l'interprétation. Organon I et II* (édition bilingue ; traduit par J. Tricot). Vrin.
- Aristote. (2008b). *Ethica Nicomachea I 13 – III 8. Tratado da virtude moral* (traduit par M. Zingano). Odysseus.
- Aristote. (2008c). *Métaphysique* (traduit par Marie-Paule Duminil et Annick Jaulin). Flammarion.
- Aristote. ([1967] 2009). *Topiques. I-IV* (édition bilingue ; texte établi et traduit par J. Brunschwig). Les Belles Lettres.
- Aristote. (2013). *Éthique à Eudème* (édition bilingue ; traduit par C. Dalimier). Flammarion.
- Aristote. (2014). *The Great Ethics of Aristotle* (traduit et commenté par P. L. P. Simpson). Routledge.
- Aristote. (2015). *Les Politiques* (traduit par P. Pellegrin). Flammarion.
- Aristote. (2017). *Histoire des animaux* (traduit par P. Pellegrin). Flammarion.
- Aristote. (2023). *Aristotelis Ethica Eudemia* (texte grec établi par C. Rowe). Oxford Classical Texts.
- Euripide. (1842). *Hippolyte* (texte traduit par M. Artaud). Charpentier, Libraire-éditeur.
- Lucien de Samosate. (2015). Comment il faut écrire l'histoire. Dans *Oeuvres complètes* (traduites par A. Billault et É. Marquis, p. 877-902). Éditions Bouquins.
- Pindare. (1962). *Olympiques. Pythiques* (édition bilingue ; texte établi et traduit par A. Puech). Les Belles Lettres.
- Platon. ([2002] 2004). *La République* (traduit par G. Leroux). Flammarion.
- Théognis. ([1948] 2003). *Poèmes élégiaques* (édition bilingue ; texte établi et traduit par J. Carrières). Les Belles Lettres.

Études

- Alesse, F. (2018). *Aristotle on Prescription. Deliberation and Rule-making in Aristotle's Practical Philosophy*. Brill.
- Aubenque, P. (2011). *Paideia et Phusis dans la conception grecque antique*. Dans P. Aubenque (dir.), *Problèmes aristotéliciens – Philosophie pratique* (p. 93-100). Vrin.
- Balaudé, J.-F. (1997). Nature et norme dans les traités éthiques d'Aristote. Dans P.-M. Morel (dir.), *Aristote et la notion de nature* (p. 95-127). Presses universitaires de Bordeaux.
- Besnier, B. (2003). Aristote et les passions. Dans B. Besnier, P. Moreau et L. Renault (dir.), *Les passions antiques et médiévales : théories et critiques des passions*, I (p. 29-94). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedou.2003.01.0029>.
- Damet, A. (2017a). Quand les philosophes voient rouge. Sang, sélection et hiérarchie chez Platon et Aristote. Dans Bodinou, L. et Mehl, V. (dir.), *L'Antiquité écarlate. Le sang des Anciens* (p. 167-182). Presses universitaires de Rennes.
- Damet, A. (2017b). De Sparte à l'île du Soleil. Eugénisme et communauté des enfants dans les utopies de la Grèce ancienne. *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 124(3), 31-48.

- Des Places, É. (1958). L'éducation des tendances chez Platon et Aristote. *Archives de Philosophie*, 21(3), 410-422.
- Des Places, É. (1949). *Pindare et Platon*. Beauchesne.
- Dominick, Y.H. (2006). Teaching Nature Natural Virtue and Practical Wisdom in the Nicomachean Ethics. *Southwestern Philosophical Society*, 22(1), 103-111.
- Donini, P. L. (2010). *Aristotle and Determinism* (traduit par L. Kopp). Éditions Peeters.
- Dudley, J. (2010). *Aristotle's Concept of Chance. Accidents, Cause, Necessity and Determinism*. State University of New York Press.
- Farina, F. (2019). La natura e gli stati abituali nell'*'Etica Nicomachea*. Analogie e differenze. Dans G. Bagnati, M. Cassan, A. Morelli (dir.), *Le Varietà del naturalismo. Incontri Ca' Foscari (Philosophica 4*, p. 31-45). Edizioni Ca' Foscari.
- Gauthier, T. (2019). φύσις, ἔθος, λόγος : comment devient-on vertueux. Lecture de *Politiques*, VII, 13. *Polis, The Journal for Ancient Greek and Roman Political Thought*, 36, 77-96.
- Gautier, R.-A. et Jolif, J.-Y. (1970). *L'Éthique à Nicomaque. Introduction, traduction et commentaire* (4 volumes). Institut supérieur de philosophie de l'Université de Louvain.
- Joachim, H. H. (1951). *Aristotle. The Nicomachean Ethics* (édité par D. A. Rees). Clarendon Press.
- Johnson, M. R. (2015). Luck in Aristotle's *Physics* and *Ethics*. Dans D. Henry et K. M. Nielsen (dir.), *Bridging the Gap Between Science and Ethics* (p. 254-275). Cambridge University Press.
- Kraut, R. (2007). Nature in Aristotle's *Ethics* and *Politics*. Dans *Social Philosophy and Policy*, 24(2), 199-219.
- Leunissen, M. (2017). *From Natural Character to Moral Virtue in Aristotle*. Oxford University Press.
- Lennox, J. G. (2015). Aristotle on the biological roots of virtue: The natural history of natural virtue. Dans D. Henry et K. M. Nielsen (dir.). *Bridging the Gap Between Aristotle's Science and Ethics* (p. 193-213). Cambridge University Press.
- Merker, A. (2016). *Le principe de l'action humaine selon Démosthène et Aristote. Hairesis-Prohairesis*. Les Belles Lettres.
- Merker, A. ([2011], 2016b). *Une morale pour les mortels. L'éthique de Platon et d'Aristote*. Les Belles Lettres.
- Morel, P.-M. (1997). *Aristote et la notion de nature. Enjeux épistémologiques et pratiques* (dir.). Presses universitaires de Bordeaux.
- Morel, P.-M. (2021). *La nature et le bien. L'éthique d'Aristote et la question naturaliste*. Peeters.
- Morel, P.-M. (1997). L'habitude, une seconde nature. Dans P.-M. Morel (dir.), *Aristote et la notion de nature. Enjeux épistémologiques et pratiques* (p. 131-148). Presses universitaires de Bordeaux.
- Natali, Carlo. (2001). *The Wisdom of Aristotle*. State University of New York Press.
- Ramsay, H. (1998). Natural Virtue. *Dialogue. Revue canadienne de philosophie*, XXXVII(2), 341-360.

- Rodrigue, Louise. (2021). *L'idéal éthique et son revers chez Aristote*. Hermann/Presses de l'Université Laval.
- Rowe. C. (2023). *Aristotelica. Studies on the Text of Aristotle's Eudemian Ethics*. Oxford University Press.
- Torrente, L. (2023). L'influence de l'environnement durant l'embryogenèse chez Aristote. Les effets sur la vertu naturelle. *Les Études Philosophiques*, 3(146), 93-116.
- Vergnières, S. (1995). *Éthique et politique chez Aristote. Physis, Ethos, Nomos*. Presses universitaires de France.
- Viano, C. (2007). Aristotle and the starting point of moral development: the notion of natural virtue. Dans S. Stern-Gillet et K. Corrigan (dir.), *Reading Ancient Texts : Essays in Honour of Denis O'Brien* (Volume II, Aristotle and neoplatonism, (p. 23-42). Brill.
- Viano, C. (2011). Vertus naturelles et unité des vertus. Alexandre et le modèle de la *mixis*. *Revista Filosófica de Coimbra*, 39, 7-22.
- Ward, J. K. (2005). Aristotle on *Physis*: Human nature in the *Ethics* and *Politics*. *POLIS*, 22(2), 287-308.
- Zingano, M. (2022). Completude e perfeição em Arisóteles. *Analytica*, 26(1), 4-17.

Définir la société de contrôle : de Foucault à Deleuze (en passant par Burroughs et Han)

Antoine Morin-Racine

Mots-clés : Sociétés de contrôle ; Deleuze ; contrôle ; Foucault ; discipline.

Keywords : Societies of control ; Deleuze ; control ; Foucault ; discipline.

Résumé

Ce texte aura pour tâche d'en venir à une définition synthétique du contrôle et des sociétés de contrôle telle que théorisée par Deleuze à l'aide d'une analyse du *Post-scriptum sur les sociétés de contrôle* et de la littérature foucaudienne qui le précède sur le pouvoir disciplinaire (Foucault, 1975). Cette analyse mobilisera également le concept originel de contrôle par William S. Burroughs, le concept de psychopolitique dans la pensée de Byung-Chul Han ainsi qu'une réflexion sur le rôle du domaine moral dans la constitution historique du contrôle comme forme de pouvoir. La première partie du texte s'appliquera à replonger dans *Surveiller et punir* afin de bien tracer la transition de la discipline au contrôle et leurs imbrications complémentaires. La deuxième partie s'appliquera à l'analyse de la société de contrôle dans ses composantes techniques, matérielles et morales. Au-delà d'une analyse des différentes techniques qu'assemblent la société de contrôle pour formater le social et d'une dissection marxisante sur ses origines économiques structurelles, il s'agira également de proposer l'analyse de l'évolution superstructurelle des mœurs comme étant constitutive du contrôle en tant que forme de pouvoir.

Abstract

The aim of this text will be to provide a synthetic definition of control and of societies of control, as theorized by Deleuze, through an analysis of the *Post-Scriptum* on societies of control and the Foucauldian literature on disciplinary power that precedes it (Foucault, 1975). This analysis will also mobilize William S. Burroughs' original concept of control, the concept of psychopolitics present in the thought of Byung-Chul Han, and a reflection on the role of the moral realm in the historical constitution of control as a form of power. The first part of the text will delve into *Surveiller et punir*, tracing the transition from discipline to control and their complementary interweaving. The second part analyses the technical, material and moral components of control societies. In addition to an analysis of the various techniques used by the control society to format the social body, and a Marxist-leaning dissection of its structural economic origins, it will also propose an analysis of the superstructural evolution of mores as constituent to the form of power that is control.

Pour citer cet article

Morin-Racine, A. (2025). Définir la société de contrôle : de Foucault à Deleuze (en passant par Burroughs et Han). *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 178-199. <https://doi.org/10.62920/n89mmh11>

© Antoine Morin-Racine, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Introduction

Dans 100 ans ou même moins, il y a fort à parier que le *Post-scriptum sur les sociétés de contrôle* de Deleuze figurera parmi les textes les plus importants des sciences sociales au 21^e siècle (Deleuze, 1990)¹. Écrit une décennie avant l'an 2000, le *Post-scriptum* réussit à faire, dans un même temps, une table rase respectueuse

¹ Les idées et positions exprimées dans cet article sont celles de l'auteur et ne sauraient engager la responsabilité de la revue ou de ses partenaires institutionnels.

de toute la pensée qu'il l'a précédé, mais aussi une description presque prémonitoire des aléas embryonnaires d'une nouvelle forme de pouvoir et d'une nouvelle ère du capitalisme.

Court, dense et écrit seulement 5 ans avant la mort de Deleuze, le *Post-scriptum* a l'avantage d'être un texte qui ouvre la pensée. C'est un texte proprement deleuzien, qui nécessite une compréhension de ses théories (et de celles de ses prédecesseurs) pour bien le comprendre, mais dont la pertinence des conclusions ouvre une panoplie d'avenues de réflexion par rapport à l'état du monde 35 ans après sa publication.

Le présent texte a pour tâche d'en venir à une définition synthétique de la notion de contrôle et de société de contrôle, à l'aide d'une analyse du *Post-scriptum*, de la littérature foucaldienne sur la discipline, des textes deleuzo-guattariens qui l'ont précédé, mais aussi à l'aide d'autres contributions intellectuelles qui l'inspireront et s'en sont inspirées (Foucault, 1975). Cette analyse mobilisera ainsi le concept originel de contrôle par Burroughs, le concept de psychopolitique dans la pensée de Byung-Chul Han, en plus de proposer une réflexion sur le rôle du domaine moral dans la constitution historique du contrôle comme forme de pouvoir (Burroughs, 1978 ; Han, 2017).

Les deux premières parties de l'article s'appliqueront à replonger dans la littérature foucaldienne afin de bien tracer la transition de la discipline au contrôle et leur imbrication complémentaire. Les parties suivantes s'appliqueront à l'analyse de la société de contrôle dans ses composantes techniques, matérielles et morales. En plus d'une analyse des différentes techniques qu'assemblent la société de contrôle pour formater le social et d'une dissection marxisante sur ses origines économiques structurelles, il s'agira également de proposer l'analyse d'une certaine flexibilisation superstructurelle des mœurs comme étant constituante du contrôle en tant que forme de pouvoir.

Le concept de psychopolitique de Han, malgré une légère critique, sera mobilisé pour souligner l'étendue du biopouvoir à l'ère du contrôle jusque dans la psyché même des individus, tandis que la conception originelle de contrôle par Burroughs, et son importance sur la liberté des sujets contrôlés, sera mobilisée pour concevoir de la composante morale de cette forme de pouvoir. Le concept de l'utilisation du Moral comme dispositif de pouvoir construira la base de l'analyse de cette troisième composante morale au contrôle.

La nature synthétique de cet exercice en fait un texte qui n'a pas l'intention d'être une exégèse méticuleuse de différents concepts, mais plutôt une tentative de les manipuler rigoureusement et créativement pour penser le présent. Une analyse méthodique et exhaustive de la transition théorique entre discipline foucaldienne et contrôle deleuzien n'est pas ce que j'essaie de faire ici, car d'autres l'ont mieux fait avant (Morar, Nail et Smith, 2016 ; Beckman, 2018). Ce texte a certainement un côté herméneutique important, l'interprétation de certains textes fondateurs des concepts utilisés (avec l'aide de la littérature secondaire à leur sujet notamment) prendra une bonne moitié du texte, mais l'utilisation des concepts de contrôle, de discipline et de leurs « sociétés », ainsi que leur interprétation à la lumière d'autres pensées qui leur sont adjacentes (celles de Burroughs et de Han) a pour but premier de les rendre opérants afin qu'ils nous aident à réfléchir l'état actuel du social.

1 Lecture de la discipline et de sa société dans Foucault

Dans l'optique de ne pas réduire la discipline et sa société aux « milieux d'enfermements » que Deleuze mentionne au début de son *Post-scriptum* (Deleuze, 1990)², c'est-à-dire dans l'optique de ne pas travailler uniquement avec une lentille deleuzienne de la théorie foucaldienne, tournons-nous vers les écrits de Foucault pour premièrement asseoir une définition étayée de la discipline et des sociétés disciplinaires, pour ensuite voir comment les sociétés de contrôle découlent de celles-ci.

Dans la troisième partie de *Surveiller et Punir*, intitulée *Discipline* (Foucault, 1975, p. 159), les titres des deux premiers chapitres sont révélateurs de ce que Foucault entend par ce mot. Foucault parle de *corps dociles*, puis de *moyens du bon dressement*. Il commence le premier chapitre (*Les corps dociles*) en comparant les philosophies d'entraînement des soldats de l'armée française aux 17^e et 18^e siècles. En à peine 100 ans, le soldat est passé d'un rôle qui s'incarnait par des attributs physiques innés³ à « quelque chose qui se fabrique » de toutes pièces à partir de n'importe quel paysan (Foucault, 1975, p. 159). Avec la venue de l'âge classique et la Révolution française, il s'est propagé « une découverte du corps comme objet et cible de pouvoir » (Foucault, 1975, p. 160). Ce n'est pas la première fois dans l'histoire qu'on manipule politiquement les corps, mais c'est la première fois qu'on le fait à une si grande échelle, avec autant de minutie et avec une telle attention à l'efficacité de leur usage, affirme Foucault (Foucault, 1975, p. 161). « Est docile un corps qui peut être soumis, qui peut être utilisé, qui peut être transformé et perfectionné », explique-t-il (Foucault, 1975, p. 160). Il appelle donc disciplines « [c]es méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité » (Foucault, 1975, p. 161). Il y a, dans la discipline, une intention de **rendre le corps docile, précisément pour qu'il soit utile**⁴ (Foucault, 1975, p. 162).

C'est ainsi dans le but de dociliser les corps, puis de les rendre utiles, qu'on s'applique à les enfermer, à les « répartir » (Foucault, 1975, p. 166) à travers ces **milieux d'enfermement** que mentionne Deleuze (d'abord l'école, puis la caserne, puis l'usine, à l'occasion l'hôpital, parfois la prison ou l'asile) (Deleuze, 1990, p. 2). Au sein de tous ces lieux s'opère un véritable « dressage » des corps (Foucault, 1975, p. 199). À l'école, un dressage de base installe graduellement l'individu au sein des rôles sociaux qu'il aura à performer pour se rendre utile (homme, femme, père, mère, citoyens, travailleur, ménagère, etc.). À la caserne, lors du service militaire obligatoire, le corps de l'homme est littéralement donné au service de l'État et dressé en exécutant d'une stricte chaîne de commandement, tandis qu'on enferme les femmes à la cuisine. Enfin, à l'usine, le corps ouvrier est emprisonné 10 heures par jour dans une manufacture où il n'a pour fonction que d'être un rouage au sein d'un ensemble de machines productives. Pour les personnes qui contreviennent à la docilisation, le dressage ou l'utilisation de leur corps de la sorte, des milieux d'enfermement ayant pour but de **corriger** leurs actions (*correctionnel*)⁵ ont été pensés spécialement pour elles : la psychiatrie pour celles qui

² Même s'il est loin de s'agir d'une définition fausse et qu'on ne peut douter de la compréhension de Foucault par Deleuze, il est essentiel d'amorcer notre réflexion à partir des fondations théoriques posées par Foucault lui-même.

³ « ... la tête droite l'estomac élevé, les épaules larges, les bras longs, les doigts forts, le ventre petit, les cuisses grosses, les jambes grêles et les pieds secs, pour ce que l'homme d'une telle taille ne pourra failir d'être agile et d'être fort ». (Tiré de L. de Montgomery, *La Milice française*, édition de 1936, p.6 et 7 ; Foucault, 1975, p. 159).

⁴ Certains mots et passages seront mis en gras au cours du texte pour signifier leur importance dans la compréhension du propos.

⁵ Foucault trace notamment de manière très intéressante la naissance, puis l'hégémonisation de ces milieux correctionnels, au cours du 19^e siècle en Europe, sous l'égide de réformateurs humanistes comme Jeremy Bentham (inventeur du panoptique) ou Nikolaus Heinrich Julius dans *La Société Punitive*, un cours donné au collège de France qui servira de chantier pour *Surveiller et Punir*.

contreviennent involontairement à cet ordre des choses, et la prison pour celles qui y contreviennent volontairement. Une grande partie de la carrière intellectuelle de Foucault est dédiée à analyser la coercition corrective de ces deux milieux d'enfermement (voir notamment *Surveiller et Punir*, 1975 ; mais aussi le cours *La Société Punitive*, 1975 ; ainsi que les ouvrages *La naissance de la clinique*, 1963 ; et *Histoire de la folie à l'âge classique*, 1961). Le travail du philosophe au sein du *Groupe d'information sur les prisons* (G.I.P.) et les témoignages de prisonniers qu'il élèvera dans le discours public, informeront aussi grandement ses thèses sur les milieux d'enfermements disciplinaires.

Même s'il y passe une importante partie de sa vie, le corps moderne n'est cependant pas en enfermement à toute heure du jour et le sera de moins en moins plus l'ère disciplinaire avancera. C'est en cela que l'on voit la société disciplinaire s'appliquer à instaurer un véritable régime d'**autodressage** en dehors des milieux d'enfermement.

On en vient ainsi au dernier chapitre de la troisième partie de *Surveiller et Punir*, intitulée « Panoptisme » (Foucault, 1975, p. 228), dans lequel Foucault décrit le fonctionnement idéal des sociétés disciplinaires en utilisant l'analogie du *panopticon* de Jeremy Bentham. Le *panopticon* est un modèle architectural de prison proposé par Bentham où les cellules sont disposées en cercles autour d'une tour de garde où on ne voit pas le gardien. Chaque cellule est illuminée de sorte que le gardien dans la tour puisse voir dans n'importe quelle cellule et que les prisonniers ne soient jamais conscients du moment où ils sont observés. Les prisonniers en viennent ainsi à se garder eux-mêmes, et à agir comme s'ils étaient observés en tout temps. « De là l'effet majeur du Panoptique », affirme Foucault :

[...] induire chez le détenu un état conscient et permanent de visibilité qui assure le fonctionnement automatique du pouvoir. Faire que la surveillance soit permanente dans ses effets, même si elle est discontinue dans son action ; que la perfection du pouvoir tende à rendre inutile l'actualité de son exercice ; [...] (Foucault, 1975, p. 234)

Ainsi, le panoptique est érigé en principe, puis en système (le panopt-**isme**) par sa qualité de schéma idéal pour le pouvoir disciplinaire⁶. Il a pour but ultime d'instaurer un dressage qui sera entretenu par la personne qui le subit, indépendamment du pouvoir qui l'impose. Le pouvoir disciplinaire a pour objectif d'arriver ultimement à constituer l'**autodressage** des corps.

Foucault distingue à un moment (Foucault, 1975, p. 244) la « discipline-blocus » sévère de milieux d'enfermements comme l'asile ou la prison, qui exclut les anormaux dans le but de les redresser, puis une « discipline-mécanisme » qu'il associe au panoptisme et décrit comme « [...] : un dispositif fonctionnel qui doit améliorer l'exercice du pouvoir en le rendant plus rapide, plus léger, plus efficace, un **dessin des coercitions subtiles pour la société à venir** » (Foucault, 1975, p. 244). Bien que les deux soient contingents à la même époque, Foucault observe une tendance au raffinement, à l'adoucissement, à l'invisibilisation et la subtilisation des pouvoirs sous le régime disciplinaire. Le pouvoir disciplinaire a pour horizon d'être invisible (Foucault, 1975, p. 256).

Cependant, au risque d'aller à l'encontre de Deleuze, qui dit annoncer la « fin » des milieux d'enfermement dans le *Post-Scriptum* (Deleuze, 1990, p. 1), un simple coup d'œil à toute la littérature sur le complexe carcéral industriel inspirée par la théorie foucaldienne (Davis, 2003 ; Wang, 2018) suffit à démontrer que la « discipline-

⁶ « Le schéma panoptique, sans s'effacer ni perdre aucune de ses propriétés, est destiné à se diffuser dans le corps social, il a pour vocation d'y devenir une fonction généralisée » (Foucault, 1975. p. 242).

« blocus » n'a pas pour autant disparu. Si les asiles se sont effectivement vidés à partir des années 1970, les prisons, elles, se sont remplies (Schröter, 2020, p. 68). Comme l'explique Jackie Wang dans *Carceral Capitalism*, certaines formes de contrôle peuvent, par exemple, être analysées comme le résultat de la carceralité disciplinaire sortant tout simplement du milieu d'enfermement de la prison pour s'imprégner dans la vie quotidienne du reste de la société (Wang, 2018, p. 24).

On a ici la preuve qu'il est beaucoup plus utile de concevoir du continuum discipline-contrôle dans une **superposition** et parfois même une **complémentarité** de l'un **et** l'autre que comme une simple **transition** historicisante de l'un **à** l'autre. C'est d'ailleurs de cette manière que Foucault conçoit le passage de l'époque qui précède la discipline (la souveraineté), à celle-ci. La première ne substitue pas exactement l'autre, elle la complète. Elle ne l'efface pas, elle la pénètre, la traverse, la modifie (Foucault, 1976, p. 214).

Or, même si l'on peut déceler une tendance au pouvoir à s'invisibiliser, l'effectivité de cette invisibilisation différera selon le contexte culturel, social ou historique dans lequel elle vient s'insérer avec plus ou moins d'intensité. Nous ne vivrons probablement jamais dans des sociétés complètement disciplinaires ou complètement contrôlantes, ces formulations désignent plutôt des arrangements du social qui se chevauchent, se contredisent et/ou se complémentent, mais qui sont construites autour de deux régimes de pouvoir différents.

Nous y reviendrons, mais en ce qui a trait à ses origines matérielles-historiques, il est clair pour Foucault que le pouvoir disciplinaire va de pair avec l'avènement du capitalisme industriel. La symbiose des deux est venue au monde par et pour la gestion de la croissance économique et démographique depuis le 18^e siècle ; par et pour la gestion de la Modernité et ses défis :

De fait les deux processus, accumulation des hommes et accumulation du capital, ne peuvent être séparés ; il n'aurait pas été possible de résoudre le problème de l'accumulation des hommes sans la croissance d'un appareil de production capable de les utiliser ; inversement les techniques qui rendent utile la multiplicité cumulative des hommes accélèrent le mouvement d'accumulation du capital [...] Chacune des deux a rendu l'autre possible et nécessaire. Chacune des deux a servi de modèle à l'autre. (Foucault, 1975, p. 257)⁷

2 La Morale des sociétés disciplinaires

Quand on examine comment le pouvoir disciplinaire a mobilisé la morale comme dispositif⁸ pour s'imposer, on réalise que les valeurs qui viennent justifier l'ère disciplinaire sont à son image, un nouvel égalitarisme libéral des corps qui lui permet d'imposer une normalité autoritaire et rationnalisante au service du capitalisme industriel.

D'une hiérarchie morale de droit divin qui crée une distinction inchangeable et naturelle entre le Roi et le paysan pendant l'ère de la souveraineté, on passe à un égalitarisme libéral des corps qui s'installe dans la pensée occidentale dès la Renaissance et vient à en prendre possession à partir de la Révolution française.

⁷ La critique de Foucault envers la prépondérance que les marxistes accordent à l'infrastructure économique face à une superstructure politique, légale, idéologique et culturelle qui en découlerait est assez claire ici. Bien que je m'inscrive dans une perspective marxiste, je tends à privilégier une lecture plus symbiotique du rapport entre infrastructure et superstructure, plutôt qu'un déterminisme économique fondé sur une causalité unidirectionnelle.

⁸ Tout régime de pouvoir, peu importe sa forme, s'attèle à modeler la morale d'une manière ou d'une autre. J'y viendrai dans la dernière partie du texte.

Aux yeux de la morale des sociétés disciplinaires, n'est digne de respect et de pouvoir politique qu'un individu qui a su se rendre le plus utile possible à la croissance du capital (économique, politique, humain, culturel, etc.). Il mérite le pouvoir qu'on lui cède par sa capacité à faire croître son capital ou celui de l'État. La méritocratie libérale (et toutes les petites disciplines qui sous-tendent ses inégalités⁹) est ce que l'on obtient quand on tente de maintenir une société de classe dans un régime politique qui proclame l'égalité de tous devant l'État. Foucault l'explique ainsi :

Historiquement, le processus par lequel la bourgeoisie est devenue au cours du XVIII^e siècle la classe politiquement dominante s'est abrité derrière la mise en place d'un cadre juridique explicite, codé, formellement égalitaire, et à travers l'organisation d'un régime de type parlementaire et représentatif. Mais le développement et la généralisation des dispositifs disciplinaires ont constitué l'autre versant, obscur, de ces processus. (Foucault, 1975, p. 258)

Dans son cours intitulé *La Société Punitive*, Foucault met en lumière de manière beaucoup plus explicite et historique que dans *Surveiller et Punir* l'origine de la morale disciplinaire-capitaliste dans le discours des grands réformateurs moraux quakers du 18^e siècle (Foucault, « Leçon du 31 janvier », 1973). C'est de leur pensée chrétienne, et de d'autres similaires à la leur à travers l'Europe, qu'émerge la morale bourgeoise conservatrice qui sous-tendra l'avènement du capitalisme industriel. À cette époque, on assiste à toute une moralisation négative des mœurs ouvrières par ces réformateurs. « L'objectif de cette moralisation » pour Bernard E. Harcourt, exégète de Foucault et auteur d'une synthèse de ce cours au Collège de France, « : le contrôle des illégalismes ouvriers et la production de travailleurs plus efficaces – de corps dociles, [...] [une] moralisation [qui] s'inscrit donc dans un processus économique » (E. Harcourt, 2014, p. 304).

La bourgeoisie du 19^e siècle fait ainsi passer tous ces « petits procédés de la discipline » pour « la forme humble, mais concrète de toute morale, alors qu'elles sont un faisceau de techniques physico-politique » (Foucault, 1975, p. 260). C'est par ce que Foucault appelle « le pouvoir de la Norme » (Foucault, 1975, p. 216) que « [ces] petits procédés de la discipline » (Foucault, 1975, p. 260) régimentent les corps.

Cette normalité est particulièrement binaire, autoritaire et au service d'une rationalisation des processus sociaux qui sert l'accroissement du capital. Il est particulier à l'ère disciplinaire de donner une valeur, puis classer les individus par rapport à une dichotomie bien-mal (Foucault, 1975, p. 212) et de tenter d'homogénéiser les comportements pour que ceux-ci répondent aux impératifs de la production. Cette homogénéisation s'accomplit en distinguant négativement ceux qui dévient de la normalité, en les marquant et en les disciplinant. Est « normal » l'individu qui ne porte pas la marque de l'anormalité imposée par le pouvoir. Sont « anormaux » les corps et les comportements qui ne sont pas utiles à la production, à la croissance du capital. Une normalité évidemment facile à imposer unilatéralement depuis l'avènement de cet égalitarisme libéral des corps mentionné plus tôt :

[...] le pouvoir de normalisation contraint à l'homogénéité ; mais il individualise en permettant de mesurer les écarts, de déterminer les niveaux, de fixer les spécialités et de rendre les différences utiles en les ajustant les unes aux autres. On comprend que le pouvoir de la norme fonctionne facilement à l'intérieur d'un système de l'égalité formelle, puisqu'à l'intérieur d'une homogénéité qui est la règle, il introduit, comme un impératif utile et le résultat d'une mesure, tout le dégradé des différences individuelles. (Foucault, 1975, p. 216)

⁹ Voir une grande partie de la carrière intellectuelle de Pierre Bourdieu (*Les Héritiers*, 1964) ; l'ensemble de ses collaborations avec Jean-Claude Passeron sur le système d'éducation français, ou encore *La Distinction* (1979), qui présentent tous une démonstration assez claire de la « méritocratie libérale » comme système de préservation de l'élite bourgeoise.

C'est en individuant les anormaux pour les punir, puis les corriger que l'on homogénéise les comportements au service d'un arrangement « rationnel » et productiviste du social. L'utilisation du Normal comme dispositif est une chose propre à la Modernité disciplinaire pour Foucault. Plus tard, dans le cours *Sécurité, Territoire et population* de 1978, Foucault marquera même une différence entre cette normalisation disciplinaire autoritaire, et une forme de normalisation néolibérale beaucoup plus flexible. Il préfère maintenant appeler cette normalisation disciplinaire **normation** à cause de son « caractère primitivement prescriptif » par lequel « la détermination et le repérage du normal et de l'anormal deviennent possibles », tandis que ce qu'il appelle **normalisation** dans le contexte du néolibéralisme use des médianes et des moyennes données par la science statistique plutôt que de la morale bourgeoise pour déterminer le normal (Newheiser, 2016, p. 6).

Les origines matérielles de cette disposition morale particulière à la discipline se trouvent dans la croissance économique fulgurante que portait l'époque. « La croissance d'une économie capitaliste a appelé la modalité spécifique du pouvoir disciplinaire », affirme-t-il dans *Surveiller et punir* (Foucault, 1975, p. 258).

Un capitalisme industriel de production nécessite une unité des corps et de leurs actions dans la poursuite de la croissance : l'ouvrier doit travailler, et travailler bien, efficacement et avec ardeur, la femme doit s'occuper de faire vivre cet ouvrier et nourrir ceux qui viendront le remplacer, l'un et l'autre doivent se reproduire, ne pas céder à des fantaisies sexuelles qui ne servent pas la reproduction (donc la reproduction de la production¹⁰), et il en va ainsi de l'ensemble des mœurs. L'ensemble des comportements doivent être au service de la croissance brute du capital¹¹. Toute personne contrevenant à ces exigences court le risque d'être enfermée dans le but de redresser son comportement.

On en vient donc enfin à une tentative de définition de la discipline et de sa société. La forme de pouvoir propre à l'ère moderne, qu'on peut qualifier de « **disciplinaire** », se définit par la **docilisation**, le **dressage**, **l'autodressage**, et l'**utilisation des corps** ; elle est un pouvoir sur les corps. Cette politique des corps et de leurs comportements émane et est au service d'un régime économique particulier : le **capitalisme de production industrielle**. Le régime moral qui est attaché à ce régime économique et qui constitue cette forme de pouvoir dit « **disciplinaire** » est caractérisé par une **normalité binaire et autoritaire** qui a la volonté d'homogénéiser les corps et les comportements au service des besoins de la production.

En matière de superstructure, le pouvoir disciplinaire émane d'un libéralisme qui subtilise lentement l'autoritarisme explicite qui lui fut nécessaire pour s'imposer. Malgré un autoritarisme qui se perçoit dans plusieurs de ses agissements, le pouvoir disciplinaire a pour but ultime de devenir invisible, de « substituer un pouvoir qui se manifeste par l'éclat de ceux qui l'exercent, un pouvoir qui objective insidieusement celui à qui il s'applique » (Foucault, 1975, p. 256). Le panoptique doit être considéré comme une analogie de cette marche vers l'invisibilité et l'automatisation du dressage qu'il tente d'imposer. Il est à son avantage de devenir de plus en plus subtile, tant dans ses techniques de pouvoir que dans sa morale¹².

¹⁰ On doit ici beaucoup aux théories féministes de la reproduction dans l'étude de l'arrangement moral et social des sociétés disciplinaires, particulièrement dans le domaine de la famille, mais aussi bien au-delà. Leur apport est particulièrement utile, considérant que Foucault ne se penchera pas sur la condition féminine dans l'ensemble de son œuvre.

¹¹ Je tenterai de mettre en évidence dans les parties suivantes comment, dans la transition d'un capitalisme de production à un capitalisme de consommation dans le Nord global, cette morale a de plus en plus tendance à se flexibiliser.

¹² Bien qu'un certain adoucissement – ou plutôt une subtilisation – des méthodes et du discours du pouvoir puisse être observé dans le passage des sociétés disciplinaires aux sociétés de contrôle, il semble pertinent de distinguer ce qui relève du discours hégemone et ce qui relève des pratiques concrètes. D'une part, cette subtilisation, cet « adoucissement », est souvent plus manifeste dans les discours que dans les méthodes elles-mêmes ; d'autre part, elle tend à bénéficier principalement à certaines

Cette subtilisation superstructurelle, Foucault la remarquera habilement dans son cours *Naissance de la biopolitique* de 1979, qu'il dédiera à l'étude du néolibéralisme. La biopolitique est ainsi ce qui semble naître à la suite de la discipline, un ordre du pouvoir qui n'a pas tant pour objet le **corps** que les **populations** (Foucault, 1979, p. 24) et dont l'ordre moral n'est plus régi par une normalité stricte au service de la production industrielle, mais un laisser-aller aux allures plus complaisantes. C'est ainsi que Foucault décrit le passage de la discipline à la biopolitique¹³ :

Ce n'est [...] plus une société dans laquelle le mécanisme de la normalisation générale et de l'exclusion du non-normalisable serait requis. On a au contraire, [...], l'image ou l'idée ou le thème-programme d'une société dans laquelle il y aurait optimisation des systèmes de différence, dans laquelle le champ serait laissé libre aux processus oscillatoires, dans laquelle il y aurait une tolérance accordée aux individus et aux pratiques minoritaires, dans laquelle il y aurait une action non pas sur les joueurs du jeu, mais sur les règles de jeu, et enfin dans laquelle il y aurait une intervention qui ne serait pas du type de l'assujettissement interne des individus, mais une intervention de type environnemental. (Foucault, 1979, p. 265)

3 Lecture du contrôle et de sa société dans Deleuze

Les réflexions sur le panoptisme et la biopolitique de Foucault prouvent qu'il était bien conscient de la transformation en cours des sociétés disciplinaires qu'il s'appliquait à décrire. Il était conscient d'une certaine tendance, d'une direction historique, vers une subtilisation, une invisibilisation toujours plus grande du pouvoir. Seulement, celui-ci ne vivra malheureusement pas assez longtemps pour voir les développements qui inspireront les réflexions plus franches de Deleuze. La théorie du contrôle n'est donc peut-être pas de la plume de Foucault, mais elle continue habilement ses réflexions, et qui de mieux que Deleuze ; ami, critique et fin connaisseur de son travail (Deleuze, 1986a, 1986b), pour tenter de penser après Foucault.

À revers d'une lecture simpliste de la discipline et du contrôle comme deux époques distinctes que l'on pourrait séparer par une date précise, et d'une fausse dichotomie qui opposerait Foucault et Deleuze, ce texte se positionne en arguant qu'il est nécessaire de considérer, comme le font Daniele Lorenzini et Didier Ottaviani (Lorenzini, 2016, p. 2 ; Ottaviani, 2003), que ce que Deleuze désigne comme le contrôle fait partie intégrante d'une société qui, à bien des égards, est encore disciplinaire¹⁴.

Cependant, il est tout aussi nécessaire de reconnaître que les pratiques du pouvoir changent sous nos yeux et qu'il serait naïf de ne pas voir de clivantes différences entre les pratiques du pouvoir qui persistent à être disciplinaires et celles qui se targuent souvent d'en être l'alternative ; l'ensemble des formes de « coercitions subtiles » de la « société à venir » (Foucault, 1975, p. 244). Il existe encore des prisons, des hôpitaux psychiatriques, des écoles, mais, à certains endroits, leur fonctionnement s'ouvre tranquillement à des

populations privilégiées (notamment blanches, occidentales et masculines). Cette observation peut être interprétée comme un indice de la coexistence – voire de la complémentarité – entre discipline et contrôle. C'est ce qui permet, par exemple, à certaines grandes entreprises technologiques (IBM et Microsoft) de soutenir publiquement des causes comme Black Lives Matter, tout en étant critiquées pour leur implication indirecte dans le système de travail carcéral aux États-Unis. Les mœurs du discours hédonistique ont beau s'adoucir, cela n'empêche pas l'État de mettre des gens en prison.

¹³ Encore ici, il importe de penser ce « passage » aussi comme une complémentarité de la discipline et de la biopolitique (Newheiser, 2016, p.7). Il existe des éléments de changement entre les deux, mais elles se chevauchent.

¹⁴ Deleuze et Guattari diront à maintes reprises que leur analyse du social en est une qui se préoccupe non pas de ses contradictions (comme le font les marxistes), mais de ses « lignes de fuites », non pas tant de la reproduction des institutions d'une classe dans l'histoire, mais des différentes formes de pouvoirs futurs et l'étude de leur état embryonnaire dans le présent, qu'ils soient en rupture ou en continuation avec sa forme actuelle (Negri, Deleuze, 1990 ; Deleuze, 1980, p. 114). Il n'est donc pas étonnant de les voir théoriser sur les manières émergentes du pouvoir dans les années 1980 et 1990.

pratiques nouvelles, se targuant souvent d'être « libératrices », « plus humaines » ou plus « flexibles ». Il se conçoit de nouveaux milieux qui n'enferment plus explicitement les corps, mais construisent un espace pour le dirigisme de leurs circulations¹⁵. Au moment où Foucault les nommait, « les sociétés disciplinaires, c'était déjà ce que nous n'étions plus, ce que nous cessions d'être. [...] Ce qui compte c'est que nous sommes au début de quelque chose », dira Deleuze (Deleuze, 1990, p. 2 et 7). Il est ainsi nécessaire de voir le contrôle comme l'aboutissement présent du processus de subtilisation ayant lieu à l'intérieur du disciplinaire. Le contrôle ne remplace pas forcément la discipline, mais vient tout de même s'y greffer et, petit à petit, altérer fondamentalement le fonctionnement du pouvoir. Il s'agit également de voir une certaine connivence entre biopolitique et contrôle. Les deux ne viennent évidemment pas des mêmes têtes, mais possèdent immanquablement une complicité dans leur description du social néolibéral¹⁶.

Le *Post-scriptum sur les Sociétés de Contrôle* est un texte bref, mais particulièrement dense. Deleuze ne se préoccupe pas de donner une définition du contrôle autant que de le décrire là où il le voit. C'est pourquoi une définition de la société de contrôle ne peut pas se passer de puiser en dehors du texte pour en arriver à une conception relativement complète et utile pour analyser le présent. Pour définir le contrôle, il faut puiser tant dans les développements du social depuis la publication du *Post-Scriptum*, que dans l'évolution des réflexions antérieures de Deleuze (notamment dans *Mille Plateaux*), mais aussi dans la pensée d'autres auteurs pertinents, comme William S. Burroughs qui a initialement défini le concept de « contrôle », et Byung-Chul Han qui a réfléchi plus récemment à la suite des idées de Deleuze et de Foucault. La définition à laquelle j'arriverai du contrôle sera donc de nature synthétique ; elle s'inspirera de Deleuze, mais ne se gênera pas pour aller au-delà et puiser tant dans les pensées qui l'ont inspirée que celles qui se sont inspirées de lui.

Partout en mai 1990, Deleuze voit se fracturer les milieux d'enfermements et leurs logiques. La seule tâche qui importe aux gouvernants est « de gérer leur agonie et d'occuper les gens, jusqu'à l'installation de nouvelles forces qui frappent à la porte » (Deleuze, 1990, p. 2). C'est la naissance d'un capitalisme plus flexible, plus subtil, à visage « humain », avec une « âme », comme Deleuze s'en effraie (Deleuze, 1990, p. 6).

Dans l'un de ses cours suivant la publication du *Post-Scriptum*, Deleuze tente d'expliquer la différence entre contrôle et discipline à l'aide de deux dispositifs qui en sont emblématiques. Il donne l'exemple de la différence entre une prison, dispositif disciplinaire par excellence qui restreint le corps dans l'espace, et une autoroute, dispositif contrôlant par excellence, qui laisse les corps aller dans la direction que leurs désirs leur dictent, mais qui construit et détermine tout de même les différentes directions que ces corps peuvent emprunter « librement », qui détermine l'espace dans lequel cette nouvelle forme de liberté s'exécute (Deleuze, 2003, p. 300).

La nature et l'architecture du pouvoir dans cette nouvelle mouture de l'ordre social capitaliste¹⁷ ont changé. Là où la discipline punissait pour dresser, le contrôle bâtit pour diriger. Il n'enferme plus, car, là où il considère

¹⁵ Il convient aussi de préciser que d'être contrôlé (plutôt que discipliné) est un passe-droit que l'ordre social capitaliste réserve plus souvent qu'autrement à ses sujets les plus privilégiés. Ni Deleuze ni Foucault, ne semblent avoir pris le soin de spécifier que les lieux où cette transition entre discipline et contrôle s'opère, et les personnes sur laquelle elle s'exerce, sont en grande partie limités au cœur impérial et à ses groupes sociaux dominants. Même si certaines formes de contrôle sont implémentées sur des populations minorisées, celles-ci le sont bien souvent aux côtés et non à la place de dispositifs brutalement disciplinaires.

¹⁶ Il est débatteable, et débattu, d'affirmer que le contrôle et la biopolitique sont des concepts qui désignent les mêmes procédés politiques et sociaux. Suivant la thèse de Thomas Nail (Nail, 2016), cet article se range du côté d'une similarité très utile entre les deux.

¹⁷ Par « ordre social capitaliste », je fais référence en d'autres mots à la conception du capitalisme, pas seulement comme un système économique, mais bien comme « ordre social institutionnalisé » développé par Nancy Fraser dans son article « Derrière "l'autre secret" de Marx : Pour une conception élargie du capitalisme », traduit de l'anglais en 2018 (Fraser, 2018). Pour Fraser, la société capitaliste

ses sujets assez disciplinés, sa capacité de surveillance (de « *monitoring* ») quasi omnisciente ne lui donne plus le besoin d'enfermer. Le contrôle préfère faire le design méthodique des plateformes où tous se retrouvent pour « socialiser » en échange de la rentabilisation des données personnelles que ceux-ci leur donnent gratuitement. Là où la discipline fonctionnait par « mot d'ordre », le contrôle fonctionne par « mot de passe » (Deleuze, 1990, p. 4 ; Deleuze, 1980, p. 95-109) ; il s'agit maintenant de contrôler la circulation dite « libre » des corps plutôt que d'ordonner disciplinairement leurs actions. À l'ère du contrôle, le pouvoir devient plus humain, plus subtil, plus éthétré, mais aussi plus omniscient, plus invisible, plus continue (Deleuze, 1990, p. 4). Toutes ces observations qui viennent d'être nommées et que collecte Deleuze au sein du *Post-Scriptum* peuvent paraître éparses, mais elles sont les preuves d'un changement d'ampleur géologique dans la nature du pouvoir.

Plusieurs des concepts mobilisés dans le *Post-Scriptum* tiennent leurs origines dans *Mille Plateaux*, tome deux de *Capitalisme et Schizophrénie* et livre-apogée de la pensée deleuzienne écrit en collaboration avec le psychanalyste Félix Guattari. Le concept de « mot de passe » a une trajectoire particulièrement intéressante entre les deux œuvres. Comme l'observe Julius Greve, la fin du plateau « Postulats de la linguistique », quatrième chapitre du livre, exprime un certain enthousiasme pour les « mots de passe » que le *Post-Scriptum* ne possède plus (Greve, 2020, p. 9 ; Culp, 2020, p. 16)¹⁸. Dans ce chapitre, Deleuze et Guattari s'affairent à affirmer une contre-théorie à la linguistique de leur époque en réaffirmant la politicalité fondamentale du langage. Pour Deleuze et Guattari, le langage n'informe pas, il affirme, toujours en imposant des présupposés de nature politique à l'aide de mots dont le rôle est d'ordonner sémiotiquement le monde selon ces dits présupposés (Deleuze, Guattari, 1980, p. 96-97 et 100). « [L]e langage est transmission du mot fonctionnant comme mot d'ordre, et non communication d'un signe comme information », disent-ils (Deleuze, Guattari, 1980, p. 97). À l'autoritarisme, l'arrêt et l'ossification des « mots d'ordre », Deleuze et Guattari évoquent néanmoins avec enthousiasme la potentialité de « mots de passe » dont les significations se trouveraient dans les interstices et les sous-basement des mots d'ordre et qui, par le fait qu'ils résultent de l'évolution constante du langage, de sa « variation continue », auraient la possibilité de créer de nouvelles potentialités révolutionnaires dans le langage.

Dix ans après la sortie de *Mille plateaux*, cependant, les « mots de passe » sont l'apanage, dans le *Post-scriptum*, d'un nouveau capitalisme si flexible qu'il semble s'être approprié la capacité de « variation continue » du langage dans laquelle Deleuze et Guattari voyaient un espoir révolutionnaire. À bien des égards, le contrôle se définit par une cooptation des différentes formes de contre-pouvoirs qui s'élevaient face à la discipline. Le capitalisme s'est emparé des « lignes de fuite » qui tentaient de le subvertir. Si le « prochain siècle » est deleuzien, c'est bien parce que le capital a dévoré Deleuze pour se draper de ses concepts¹⁹.

Comme la discipline, l'ère du contrôle émane d'un régime économique particulier, se constitue à l'aide de certaines avancées techniques précises, et est propre à un certain statu quo moral. Dans les trois parties qui suivent, j'explorerai comment les techniques des sociétés de contrôle s'attaquent maintenant à la psyché en plus du corps, mais aussi comment les origines matérielles de la société de contrôle se trouvent dans un

devrait s'analyser non seulement dans son infrastructure économique, mais aussi plus largement comme un ordre social duquel découlent des institutions politiques, légales, culturelles, idéologiques, autrement dit superstructuelles, qui vont bien au-delà du seul domaine économique.

¹⁸ Greve parle notamment du *Post-scriptum* comme d'un « *hangover report* » de *Mille Plateaux*.

¹⁹ Référence à une phrase de Foucault dans une critique de deux livres de Deleuze, *Différence et répétition* et *Logique du sens* : « un jour peut-être, le siècle sera deleuzien » (Foucault, 2001, p. 76).

capitalisme dont l'essence est passée de la production à la consommation (du moins dans son cœur impérial), puis finalement, je tenterai de saisir le régime moral particulier à l'ère du contrôle néolibéral.

4 Technique : de l'Internet et la dichotomie corps-esprit à l'aide de Han

Dans le *Post-Scriptum*, Deleuze place une importance considérable sur le développement technique dans l'avènement des sociétés de contrôle. Même s'il spécifie qu'elles ne sont pas entièrement déterminantes de leur genèse (Deleuze, 1990, p. 5), son analyse donne une importance particulière à l'essor de technologies naissantes, comme l'informatique et l'Internet, les types de machines propres à l'ère du contrôle ; des espaces limités, contrôlés, où l'on peut se mouvoir avec l'illusion d'une liberté totale à condition de se laisser monitorer. Les technologies du contrôle sont celles du « mot de passe » (Deleuze, 1990, p. 4), « [L]e langage numérique du contrôle est fait de chiffres, qui marquent l'accès à l'information, ou le rejet » (Deleuze, 1990, p. 4). Dans leur propre analyse de la transition de la discipline au contrôle, des chercheurs comme Olivier Razac donnent une importance particulière aux rôles des nouvelles technologies (Razac, 2008)²⁰. Le texte que vous avez sous les yeux a certainement l'intention de prendre leur rôle en compte dans la partie qui suit, mais celles qui suivront étendront l'analyse de cette transition au-delà de la seule étude des techniques.

« Il est facile de faire correspondre à chaque société des types de machines », dit Deleuze, « non pas que les machines soient déterminantes, mais parce qu'elles expriment les formes sociales capables de leur donner naissance et de s'en servir » (Deleuze, 1990, p. 5). Ces machines, donc, bien qu'elles ne soient pas tant déterminantes du social que déterminées par lui, sont révélatrices de la nature du régime par et pour lesquelles elles sont construites (Deleuze, Guattari, 1980, p. 114). Deleuze ne mourra que cinq ans après la publication du *Post-Scriptum*, à un moment où l'Internet prenait tout juste son envol, mais ses prédictions sur la nature du pouvoir dans la société qui le suivra et les techniques qui sont constituées par ce pouvoir resteront cependant visionnaires.

Traçant sa propre théorie à partir des réflexions proposées par Foucault et Deleuze, le philosophe allemand d'origine coréenne Byung-Chul Han offre un éclairage précieux sur l'évolution des sociétés disciplinaires vers les sociétés de contrôle contemporaines. Dans certaines de ses œuvres les plus marquantes, comme *La Société de la Fatigue* (2010), mais surtout *Psychopolitique* (2017), Han s'applique à tracer les conséquences du « néolibéralisme et des nouvelles techniques du pouvoir » sur le sujet des temps présents. À la suite de la biopolitique foucaldienne, il développe ce qu'il appelle la psychopolitique.

Pour Han, de la docilisation et du dressage violent des **corps** hier (discipline), et de la gestion des **populations** tantôt (biopolitique), nous sommes passés à l'influence presque invisible des **esprits** et de leurs désirs soi-disant libres. Dans la logique de la direction panoptique du pouvoir vers sa subtilisation toujours plus accrue et le principe selon lequel il est le plus efficient lorsqu'il est invisible, celui-ci se débarrasse peu à peu de ses moyens répressifs, de sa violence corrective sur les corps, de sa nature « négative », pour plutôt adopter une attitude amicale, une positivité obsessive et se donner les moyens de construire les canaux dans lesquels on

²⁰ Voir aussi l'œuvre de Gilbert Simondon sur la technique qui a beaucoup inspiré Deleuze, mais aussi de Bernard Stiegler qui, lui, s'est beaucoup inspiré de Deleuze et Simondon (Bowden, 2016).

dirigera les désirs de ces corps. Le contrôle est positif et constructif là où la discipline était négative et répressive. Selon Han :

Dans la mesure où il faut beaucoup d'énergie pour forcer les gens à entrer dans le carcan des commandements et des interdictions, le pouvoir disciplinaire s'avère inefficace. Une technologie du pouvoir nettement plus efficace consiste à s'assurer que les personnes se subordonnent d'elles-mêmes aux relations de pouvoir. Une telle dynamique cherche à activer, motiver et optimiser – et non à inhiber ou réprimer. Elle s'avère si efficace parce qu'elle n'opère pas par le biais de l'obstruction et de la privation, mais par celui de la satisfaction et de l'épanouissement. Au lieu de rendre les gens dociles, elle cherche à les rendre dépendants. (Han, 2017, traduction libre, p. 36)

Le corps est « libéré » de ses chaînes dans le but de rendre encore plus subtil le contrôle de ce qui est (littéralement) à sa tête : l'esprit, la psyché et tous les désirs qu'elle cherche à satisfaire.

Les technologies de contrôle dirigent plus qu'elles ordonnent. L'exemple de l'Internet comme technologie de contrôle est probablement le plus probant de notre époque. Avec l'arrivée d'un véritable « panoptique digital » (Han, 2014, p. 28), on a devant nous un espace aux frontières pratiquement infinies, dont on fait l'expérience par le biais de notre psyché, car il immobilise le corps devant celui-ci et dans lequel on peut se mouvoir « librement » ; un espace « virtuel » donc, mais un espace dans lequel notre circulation est rigoureusement « designée » et monitorée en permanence, à un point où l'algorithme qui le gère nous connaît mieux que la plupart de nos proches. La plupart du temps, la construction de cet espace a pour but de diriger les comportements vers l'achat d'un produit ou un autre, mais des scandales comme l'affaire Cambridge Analytica²¹ prouvent que son pouvoir peut s'étendre dangereusement au-delà de la suggestion publicitaire, dans le domaine de la manipulation politique de masse, par exemple.

Les deux seuls bémols que l'on pourrait apposer à la théorie de Han sont sa sous-estimation des formes toujours biopolitiques du pouvoir à notre époque²² ainsi que le dualisme corps-esprits qui sous-tend la transition qu'il voit entre les deux ; dualisme qui aurait beaucoup déplu à des anticartésiens comme Foucault et Deleuze. La psychopolitique n'a pas remplacé la biopolitique autant qu'elle s'y est greffée²³. Malgré ses résultats manifestement bénéfiques et peu importe ce qu'on puisse en penser, l'étonnante précision avec laquelle on aura fait le traçage des corps et de leurs déplacements lors de la dernière pandémie prouve que le biopouvoir est loin d'avoir disparu (Couturier, 2021). Il s'est seulement subtilisé de plus belle et a ajouté à son arsenal le dirigisme de masse des psychés. La psychopolitique doit donc être considérée, non pas comme un nouveau paradigme qui remplace la biopolitique, à la manière qu'Han semble le théoriser, mais bien comme une sous-catégorie de la biopolitique dans la nouvelle forme que celle-ci est venue à prendre au cours des dernières années du néolibéralisme. Parce que, pour avoir un contrôle sur les esprits, il faut premièrement avoir dociliser les corps à tel point qu'ils sont réceptifs à ce contrôle, les avoir dirigés vers les lieux et dressés à utiliser les outils par lesquels s'applique le psychopouvoir. La psychopolitique n'a donc pas remplacé la biopolitique, mais son concept permet de saisir vers où la biopolitique a migré lors du tournant néolibéral et quelle est, maintenant, toute l'étendue et la subtilité de sa puissance. Ce qui est utile dans l'analyse de Han,

²¹ Cambridge Analytica est une firme de consultation et de marketing politique dont on révèlera en 2016 qu'elle aura utilisé les données Facebook de plusieurs millions d'utilisateurs pour favoriser plusieurs candidats de l'extrême droite en Europe et aux États-Unis (Manokha, 2018).

²² Mark G. E. Kelly pose une bonne critique de Deleuze qui va dans le même sens dans son article « Discipline is control: Foucault contra Deleuze ». Je réfuterais légèrement l'idée que le contrôle n'est qu'une autre forme de discipline, mais son analyse reste pertinente.

²³ C'est probablement ici le côté plus hégélien de Han qui lui fait adopter ce genre de dualisme, tandis que Foucault et Deleuze ont bâti leurs théories philosophiques en grande partie à l'aide d'une critique d'Hegel et de la dialectique hégélienne.

même si elle est critiquable, c'est précisément comment elle met en lumière cette subtilisation du pouvoir. Comme le dit Foucault en citant le réformateur pénal J.M. Servan dans *Surveiller et punir* : « sur les molles fibres du cerveau est fondée la base inébranlable des plus fermes Empires » (Foucault, 1975, p. 122).

La technique propre aux sociétés de contrôle en est donc une dont le pouvoir est **constructif, suggestif**, qui **dirige les esprits** dans un espace contrôlé et contrôlant plutôt que de commander les corps. Elle est une technique qui assure une « intervention de type environnemental » et non individuel, comme le disait Foucault en parlant de la biopolitique (Foucault, 1979, p. 265)²⁴. Si cette technique en est ainsi une qui est déterminée par la forme que prend le social, il est nécessaire de se pencher sur la nature du social à notre époque, et, en bon marxiste²⁵, de se pencher sur sa nature évidemment économique. Car, comme le dit Deleuze, le contrôle « [...] n'est pas une évolution technologique sans être plus profondément une mutation du capitalisme » (Deleuze, 1990, p. 5).

5 Matériel : d'un capitalisme de production à un capitalisme de consommation dans le Nord global contrôlant

Le technique, le matériel et le moral ont beau être en interdépendance dans la formation du social, il n'est pas pour autant incongru de considérer la partie matérielle de cette équation comme ayant un pouvoir distinctement moteur, primordial, prépondérant dans sa formation. C'est pourquoi, afin de comprendre la société de contrôle néolibérale, et surtout comprendre ce qui détermine son avènement dans l'histoire, il faut se pencher sur le régime économique qui la sous-tend et d'où découlent ses principes structurants.

À cet égard, le *Post-Scriptum* est éloquent dans sa brièveté. D'un capitalisme dont la focale matérielle est la production, on passe à un capitalisme qui se dédie à la propagation de la consommation dans le Nord global et qui relègue la production au Sud. Pour Deleuze :

[...] dans la situation actuelle, le capitalisme n'est plus pour la production, qu'il relègue souvent dans la périphérie du tiers monde [...] C'est un capitalisme de surproduction. Il n'achète plus des matières premières et ne vend plus des produits tout faits : il achète les produits tout faits, ou monte des pièces

²⁴ L'influence de la cybernétique et des réflexions autour de celle-ci à cette époque est également importante à la compréhension du *Post-Scriptum* et des sociétés de contrôle. Sans pouvoir être traitée en détail dans le présent article, cette dimension demeure suffisamment significative pour être évoquée. La lecture de Culp (2020) dans le magazine *Coils of the Serpent* à propos du *Post-Scriptum* et de la cybernétique est fortement recommandée.

²⁵ Il peut sembler paradoxal de mobiliser une lecture marxiste pour analyser des concepts issus de penseurs, tels que Foucault ou Deleuze, dont les critiques à l'égard du marxisme de leur époque sont bien connues. Cela dit, je revendique ici une posture théorique qui assume un certain pragmatisme syncrétique : celle d'un chercheur qui choisit consciemment les outils qu'il juge les plus pertinents pour penser le social. Le couple infrastructure-superstructure, bien qu'il ait parfois été figé dans des interprétations orthodoxes, conserve à mes yeux une valeur heuristique importante. Je propose donc de maintenir cette distinction comme outil analytique, tout en défendant une lecture plus symbiotique de leur relation. Cette approche rejoue partiellement celle de Deleuze et Guattari, notamment lorsqu'ils affirment qu'« un agencement ne comporte ni infrastructure et superstructure, ni structure profonde et structure superficielle, mais aplati toutes ses dimensions sur un même plan de consistance où jouent les présuppositions réciproques et les insertions mutuelles » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 114). Qui plus est, malgré ses critiques de la pensée marxiste, Deleuze conserve tout de même une certaine filiation avec celle-ci. Il confiait d'ailleurs à Antonio Negri que *Mille Plateaux* relevait d'un travail marxiste (Deleuze et Negri, 1990). Plus encore, il énonçait en 1993 dans une entrevue pour le *Nouvel Observateur* que « L'Anti-OEdipe et Milles Plateaux sont complètement traversés par Marx, par le marxisme. Aujourd'hui je peux dire que je me sens complètement marxiste. L'article que j'ai publié sur la "société de contrôle" par exemple, c'est complètement marxiste, et pourtant j'écris sur des choses que Marx ne connaissait pas » (Eribon, 1995, p. 50-51). Cela confirme la fécondité d'un dialogue entre ces perspectives.

détachées. Ce qu'il veut vendre, c'est des services, et ce qu'il veut acheter, ce sont des actions. Ce n'est plus un capitalisme pour la production, mais pour le produit, c'est-à-dire pour la vente ou pour le marché. (Deleuze, 1990, p. 5)

Comme Deleuze le dit ici, il ne s'agit pas d'affirmer la disparition de la production dans l'économie-politique capitaliste mondiale, mais de reconnaître sa délocalisation dans le Sud global et, par le fait même, de reconnaître de manière critique que Deleuze lui-même, quand il théorise le contrôle, le fait à partir et en parlant du Nord global.

Comme le dit Jens Schröter : « Il semble que la société disciplinaire ne soit pas du tout remplacée par les sociétés de contrôle – le fait est plutôt que la société disciplinaire est délocalisée dans le Sud global, où “l'usine en tant qu'espace d'enfermement” est une condition de travail réelle et très dure pour de nombreux hommes, femmes et même enfants, produisant » [les dispositifs de contrôle continu (iPhone, par exemple) qui seront vendus dans le Nord global] (Schröter, trad. libre, 2020, p. 70)²⁶.

Similairement à la psychopolitique qui vient s'ajouter à la biopolitique, le capitalisme se structure aujourd'hui autour de la **consommation** précisément parce que ses capacités de **productions** sont solidement assises sur un réseau d'échanges et de production transnationaux qui, malgré les fluctuations à laquelle l'économie capitaliste est sujette, lui permet de faire croître son nombre de consommateurs en plus de son nombre de producteurs. L'essor des sociétés de contrôle à l'échelle du monde, mais particulièrement dans le Nord global, va de pair avec la post-fordisation de l'Occident et de la fordisation lente, mais certaine du reste du monde. La transformation de milliards de travailleurs en travailleurs-consommateurs.

Il ne s'agit pas d'affirmer que la production industrielle n'existe plus, au contraire, mais que celle-ci ne semble plus être hégémonique à l'intérieur de cette nouvelle économie mondialisée. Elle n'a pas disparu, quelque chose d'autre s'est construit par-dessus et s'est emparé des rennes du développement matériel-historique.

On ne cherche plus tant à **produire** qu'à **vendre** et c'est là le principe matériel qui structure le contrôle comme forme de pouvoir. Dans le Nord global, il n'est plus si nécessaire de dociliser, dresser et corriger les comportements des corps pour les modeler à un modèle précis, unique et « rationnel » de ce que les besoins de la production demandent que de se donner les moyens de vendre à la plus grande diversité de consommateurs (et consommatrices) possibles. D'une économie qui se préoccupe de la croissance brute des capacités à créer du matériel, on passe à une économie qui se préoccupe de l'optimisation des flux d'échanges presque entièrement informatisés au service d'une consommation toujours plus fervente des individus qui y participent.

Ainsi, ce n'est pas tant la production *per se* qui a été délocalisée, mais la production **industrielle**. L'objet de la production dans le Nord global n'est donc plus matériel, il est **digital**, c'est ce dont Deleuze parle quand il affirme que « [c]e qu'il veut vendre, c'est des services, et ce qu'il veut acheter, ce sont des actions » (Deleuze, 1990, p.5).

Si la production a pris une seconde place dans l'arrangement de l'économie-politique du Nord global, la croissance, elle, n'a pas pour autant disparu. Celle-ci restera toujours une composante fondamentale de l'économie capitaliste, mais, en plus d'avoir été délocalisée dans ses aspects les plus matériels, la nature de

²⁶ L'on ne devrait cependant pas assumer pour autant une distinction hermétique entre les deux, du type : Sud global = pouvoir disciplinaire/Nord global = pouvoir contrôlant. Seulement, il importerait de reconnaître que le contrôle s'observe en grande partie dans le Nord global et ce, sans pour autant négliger les manières détournées par lesquelles il peut s'observer au Sud.

cette croissance, elle, s'est récemment étendue. La production et sa logique de croissance sont aujourd'hui non seulement digitales, elles sont éminemment **personnelles**.

Le capital est devenu **humain**, et ce plus profondément que le processus disciplinaire de prolétarisation n'aurait jamais pu le faire. Ce n'est plus simplement le corps qui est docilisé puis utilisé pour faire croître le capital (c'est-à-dire prolétarisé), c'est l'entièreté des dimensions de la personne humaine qui doivent être elles-mêmes transformées en capital.

C'est ce que démontre l'économicisation et la marchandisation totale du social à l'œuvre dans le livre le plus connu du sociologue néolibéral Gary Becker : *Human Capital* (Becker, 1994). Le processus d'enclosure et de marchandisation inarrêtable du capitalisme a réussi à lui faire se forcer un chemin qui l'a mené à l'intérieur même de notre être. Le propre du néolibéralisme, comme le démontrent les cours de Foucault où celui-ci s'intéresse à la pensée de Becker comme archétype de la pensée néolibérale, c'est d'analyser l'entièreté du social comme relevant d'une transaction et fonctionnant à la manière d'un marché (Foucault, 1979). Il ne suffit plus de penser l'économie de manière capitaliste, il faut penser la vie en capitaliste.

D'un sujet capitaliste dont la nature était de **produire**, on passe à un sujet capitaliste qui doit maintenant se **vendre**, qui doit produire pour vendre. Le sujet capitaliste du Nord global n'est plus un producteur-ouvrier discipliné par son horodateur, il a été « libéré » pour devenir un vendeur-entrepreneur. Il est maintenant « son propre patron » (ainsi que sa propre usine) et ce qu'il doit maintenant vendre (et donc assurer la croissance perpétuelle de la production) c'est lui-même. On a fait disparaître le prolétariat dans le but de faire croire à tous et toutes qu'ils et elles se devaient de devenir patrons.

D'un côté, les lieux de la production industrielle ont été délocalisés, mais, de l'autre, la croissance de la production a été individuée à l'intérieur de chaque sujet contrôlé du Nord global. L'individu néolibéral n'est un individu que dans la mesure où il fait partie d'un marché. Le principe de maximisation de la croissance est au cœur de l'ordre social capitaliste, il est là pour rester, mais pour une population privilégiée ayant été largement déprolétarisée (littéralement et symboliquement), il s'exprime aujourd'hui comme une injonction culturelle constante à la performance²⁷. Performance qui est évidemment encouragée et facilitée par un nombre grandissant de dispositifs de contrôle personnels qu'on laisse volontairement traquer nos faits et gestes afin de les optimiser.

Les origines matérielles de la société de contrôle sont donc à trouver dans une nouvelle forme de l'économie capitaliste du Nord global dont la croissance a pour objectif la propagation des produits et une production basée sur le capital non-matériel et humain au-delà de la maximisation de la production matérielle industrielle. La délocalisation de la production dans le Sud global a ainsi mené à une individuation du principe de croissance chez les sujets des sociétés de contrôle du Nord global.

Ceci étant dit, si l'on se représente le social à l'image d'une machine, une automobile par exemple ; même si l'on se doit de considérer l'économique en « moteur » de l'histoire, cela ne nie pas pour autant la nécessité d'une « transmission » (la technique) et surtout pas celle d'un « système d'huile » (la morale).

²⁷ Un thème particulièrement exploré par Han dans *La Société de la fatigue* (2010) par son concept de « société de performance ».

6 Moral : Burroughs, la liberté et le Moral comme dispositif

Malgré son importance dans la pensée politique deleuzienne tardive, le concept de « contrôle » ne lui est pas original. Afin d'en arriver à une définition qui se veut la plus complète possible, il peut ainsi être utile d'investiguer le travail de celui qui a inspiré le concept à Deleuze (Negri, Deleuze, 1990)²⁸. William S. Burroughs est un littéraire américain de la *beat generation*²⁹ qui s'aventurera parfois dans la théorisation sociologique, littéraire et philosophique. En 1978, il publie dans le magazine *Harpers* un texte intitulé *The Limits of Control*. On sait d'ailleurs que Deleuze et Burroughs se sont côtoyés à au moins une occasion lors de la désormais légendaire conférence *Schizo-Culture* du magazine *Semiotext(e)* en 1975 (Demers, 2008), à laquelle Foucault était également présent. Dans un cours de 1986 dédié à Foucault, Deleuze attribue à Burroughs l'inspiration pour les concepts de contrôle et de biopolitique (Deleuze, 1986b).

Malgré des propos qui baignent dans les débuts de la pensée conspirationniste et des conclusions théoriques critiquables³⁰, la conception du contrôle développée à travers ce court texte peut aider à en compléter une définition synthétique quand elle est additionnée aux observations des parties précédentes du texte. Sans pour autant que cela en ait été le but pour Burroughs, l'essai révèle à un observateur attentif que le processus d'évolution des formes de pouvoir, en plus d'avoir des origines techniques et matérielles, a une composante fondamentalement **moralement**.

Il y a un degré de **liberté**, une liberté d'origine morale, qui est fondamentale à la conception de Burroughs du contrôle ; de là la mention des **limites** de celui-ci dans son titre. « Considérez la distinction, l'impasse implicite ici » dit Burroughs, « [t]out système de contrôle essaie de rendre le contrôle aussi étroit que possible, mais en même temps, s'ils réussissaient complètement, ceux-ci n'auraient rien à contrôler » (Burroughs, 1978, p. 38). Selon Burroughs, pour qu'un contrôle se définisse comme tel, celui-ci a besoin du consentement, même de la possibilité d'opposition du sujet contrôlé, et l'on parle ici de **sujets** et non d'**objets** (Burroughs, 1978, trad. libre p. 38). Pour Burroughs, on **contrôle** des **sujets** qui ont leur agentivité propre, on **utilise** des **objets** dont les actions dépendent entièrement de ceux qui les manient. Quand il n'y a plus de possibilité, même hypothétique, d'une opposition, « le contrôle devient une proposition insensée », selon Burroughs (Burroughs, 1978, trad. libre, p. 38). La limite du contrôle c'est donc cette agentivité propre que l'on décide de laisser au sujet (par une décision d'ordre moral) et sur laquelle toute une panoplie de machines-dispositifs se rueront pour la manipuler, la diriger à leur avantage tout en préservant l'illusion du libre arbitre. La limite du contrôle, c'est précisément là où il a lieu, toujours à la frontière de la coercition et de l'agentivité.

Là où le pouvoir disciplinaire a comme technique principale la restriction assumée et autoritaire de la liberté lorsqu'il enferme ses sujets pour les dresser dans des écoles ou les corriger dans des ailes psychiatriques, le pouvoir contrôlant s'applique plutôt à construire l'ensemble du social dans une architecture à aire ouverte où

²⁸ « Nous entrons dans des sociétés de contrôle, qui fonctionnent non plus par enfermement, mais par contrôle continu et communication instantanée. Burroughs en a commencé l'analyse », dit Deleuze dans un entretien avec Antonio Negri en 1990.

Il est cependant intrigant qu'on ne semble pas trouver de références par Deleuze à James Beninger, auteur de *The Control Revolution*, livre datant de 1986 et mobilisant le concept de contrôle dans une analyse de ce que celui-ci appelle la « société de l'information ».

²⁹ Ses œuvres parlent notamment de dépendance, de drogue, de crime et de son homosexualité dans des descriptions assez crues, même pour les standards d'aujourd'hui. Voir *Naked Lunch* (1959), *Queer* (1985) ou *Junky* (1953).

³⁰ Voir l'épisode du podcast *Acid Horizon* à propos du texte pour de bonnes critiques de l'interprétation de Burroughs du fascisme et du potentiel pouvoir des médias (Acid Horizon, 2023).

cette « liberté » s'expérimente sous sa direction. Une personne a la liberté de donner son attention ou non à n'importe quel statut ou vidéo qui la chante quand elle entre sur son profil Instagram, ce qui n'empêche pas chacune des publications qu'elle croise d'être devant ses yeux parce qu'elles ont été soigneusement mises là par un algorithme qu'on a animé de certains intérêts (publiciser des produits qui plaisent à la personne utilisatrice, lui montrer du contenu qui l'a fait rester plus longtemps sur l'application ou lui faire voir du contenu politique qu'elle supporte). Le contrôle se vit comme l'expérience d'une liberté qu'on oublie être dirigée.

Dans *Psychopolitique* (2017), Han amène la possibilité pour ce pouvoir propre à notre époque d'utiliser non pas la violence, mais la liberté pour consolider son règne :

[...] le pouvoir peut s'exprimer par la violence ou la répression. Mais il n'est pas fondé sur la force. Le pouvoir n'a pas besoin d'exclure, d'interdire ou de censurer. Il ne s'oppose pas non plus à la liberté. En fait, le pouvoir peut même user la liberté à ses propres fins. Ce n'est que sous sa forme négative que le pouvoir se manifeste comme une violence qui dit « non » en brisant la volonté et en annulant la liberté. Aujourd'hui, le pouvoir prend des formes de plus en plus permissives. Dans sa permissivité, voire dans son amabilité, le pouvoir se débarrasse de sa négativité et se présente comme une liberté (Han, 2014, trad. libre, p. 36).

On peut ainsi proposer que l'apparition de cette manipulation de l'agentivité, de cette nouvelle utilisation de la liberté au sein de la mécanique du pouvoir, constitue une **innovation morale** propre à l'ère du contrôle. Je postule que c'est, entre autres, en interagissant avec de nouvelles exigences morales et en encadrant des valeurs de plus en plus permissives, du moins au sein des sociétés néolibérales du Nord global, que se construit le contrôle comme forme de pouvoir. Le néolibéralisme a eu beau être implanté par la force dans la majorité de ses contextes, à coups de matraque sur le dos des mineurs gallois, en renvoyant des milliers de contrôleurs aériens américains ou en installant des dictateurs comme Augusto Pinochet au pouvoir, il s'est héghémonisé en supportant la gouverne des « réformateurs » progressistes qui suivront comme Tony Blair, Bill Clinton ou Patricio Aylwin, en commercialisant les Sex Pistols, Kurt Cobain et toutes les contre-cultures qui le critiquaient, et en cooptant les causes des mouvements sociaux qui s'y sont opposé, du féminisme à l'antiracisme en passant par les droits LGBTQ+. Le néolibéralisme c'est, oui, premièrement l'implantation brutale d'un nouveau libéralisme économique, mais aussi, et surtout, la popularisation d'un nouveau libéralisme politique et culturel pour l'héghémoniser ensuite.

Il ne s'agit pas tant de présenter ici le contrôle comme une forme de pouvoir « plus émancipée » ou d'une quelconque manière « libératrice ». Le contrôle est « libérateur » seulement dans la mesure où ses sujets favorisent la prolifération des flux productifs par et pour le capital. La morale contrôlante se joue de la liberté, elle est permissive, flexible, mais pas émancipatrice, et ce, précisément parce que la seule forme d'émancipation qu'il laisse advenir ne peut s'accomplir qu'à travers l'entrepreneuriat, de l'« épanouissement personnel » et de la maximisation de la production personnelle.

Il en va donc ici de voir le domaine moral comme étant constitutif des formes de pouvoir, de **concevoir le Moral comme dispositif**. Par « Moral », il faut comprendre l'ensemble des valeurs qui interagissent et compétitionnent au sein d'un moment et d'un lieu particulier du social. Par « dispositif », il faut comprendre que l'arrangement de ces valeurs, la promotion de certaines, l'interdiction d'autres, constitue l'un des outils de pouvoir les plus importants d'un groupe dominant. Toute valeur porte avec elle la charge des relations de pouvoir qui la font se manifester dans le social.

Il en va également de considérer que le domaine moral se trouve et s'analyse à l'intérieur des **discours** et que, même si une nouvelle morale à un effet sur les pratiques d'une nouvelle ère du pouvoir, cela n'empêche pas les pratiques du pouvoir d'être, à certains endroits, en contradiction totale avec sa morale.

Le domaine du moral change, donc, au rythme des groupes dominants et de la forme qu'ils donnent au social, mais aussi au rythme des tensions que le social contient. Car au-delà d'être un « outil », il est également un « lieu » de pouvoir où se jouent la contestation du pouvoir, où s'applique sa répression et où se négocie la conciliation avec lui. La résistance et la cooptation s'y côtoient en tout temps.

La morale des sociétés de contrôle du Nord global est caractérisée par les valeurs plus permissives d'un nouveau libéralisme dans lequel s'exprime la contradiction bâtie, mais toujours hégémonique d'un ordre social capitaliste **plus agressif** dans ce qu'il a de **structurellement économique**, mais aussi **plus permissif** dans ce qu'il a de **superstructurellement moral**. D'une normalité binaire, autoritaire et au service de la rationalisation croissantiste de la production, le Nord global est passé à un régime moral de plus en plus « inclusif » (du moins dans son discours) au service de l'universalisation de la consommation comme mode d'existence.

La logique morale néolibérale des sociétés de contrôle du Nord global a suivi la transition de l'économie capitaliste de la maximisation de la production à la maximisation de la consommation. À travers l'ère de la discipline, le capitalisme industriel était supporté par une morale stricte, qui venait justifier la docilisation violente des corps pour leur dressage aux volontés de la production. La famille nucléaire comme unité primordiale de l'assemblage des corps au service de la production et de la reproduction capitaliste ; l'essor du racisme (scientifique d'abord, puis culturel jusqu'à nos jours) pour justifier l'esclavage de certains peuples et le pillage colonial ; la pathologisation de l'homosexualité et de l'hystérie pour dociliser puis dresser certains individus qui venaient à être malades au sein de rôles générés productifs (ex. père de famille, ouvrier, etc.) et reproductifs (ménagère, servante, etc.) qui leur étaient imposés. Partout et de tout temps à l'ère moderne sera imposé un arrangement des mœurs ayant pour objectif d'organiser les corps autour de la réalisation du « capital de départ » de l'ordre social capitaliste³¹.

Or, avec son capital de départ établi et surtout, pour pallier certaines des contradictions et des luttes sociales qui bouillonnaient contre lui, le libéralisme politique et moral par lequel se constitue le cœur impérial de l'ordre social capitaliste viendra à prendre des formes de plus en plus permissives. Cette transition morale s'amorce dès le début du 20^e siècle, mais elle ne se met véritablement en marche qu'à partir de la fin des années 1960³². Il est de moins en moins nécessaire ou utile de standardiser les corps et leurs comportements aux nécessités de la production, car les capacités de production sont telles qu'il importe maintenant de vendre à toute la diversité de désirs auxquels on répond par des biens de consommation. S'est ainsi opéré à travers le 20^e siècle et officialisé au début du 21^e tout un tournant dans la morale du Nord global et du discours (néo)libéral hégémonique qui va de pair avec la volonté de *contrôler* plutôt que de *discipliner*, car le sujet capitaliste du cœur impérial ne constituait plus un corps à dresser pour faire produire, mais un esprit dont les désirs devaient être dirigés vers tel ou tel produit.

Il ne s'agissait plus de procéder à « l'assujettissement interne des individus », mais à faire « [l']optimisation des systèmes de différence [...] dans laquelle il y aurait une tolérance accordée aux individus et aux pratiques minoritaires » par le biais d'une « intervention de type environnementale » (Foucault, 1979, p. 265).

³¹ Un arrangement des mœurs auquel on résistera de partout à travers la Modernité.

³² Les années 60 représentent un moment de fléchissement moral particulier durant lequel on a pu remarquer une cassure relativement nette dans les mœurs du Nord global. L'espace manque à cet article pour l'étudier plus en détail, mais celle-ci mérite définitivement des réflexions plus poussées.

Face à ce nouvel arrangement du social, plusieurs changements en son sein, causés à la fois par l'agentivité des individus et des groupes qui le compose et par les réactions du pouvoir à celle-ci, ont pu être considérés comme des « gains » pour certains groupes s'étant vu défavoriser par l'ordre social capitaliste dans le passé. Il en va aujourd’hui de se questionner sur la nature de ces « gains » ; de reconsiderer les concessions (souvent maigres, parfois considérables) que ce pouvoir au visage de plus en plus « amical » a fait au sein des trois à quatre dernières décennies et de décerner comment celui-ci survit et s'épanouit à travers la conciliation. Il en va de critiquer ces gains-concessions, d'autant plus que la plupart n'ont pas amené la résolution systémique des inégalités qui leur étaient sous-jacentes et, car ce discours-morale du Nord global cohabite de manière de plus en plus contradictoire avec la continuation bien réelle des systèmes d'oppression qui ont fait naître et prospérer l'ordre social capitaliste.

Conclusion

Cet article a eu pour but de fournir une définition synthétique du contrôle et de sa société avec laquelle analyser l'état présent du social. Cela s'est accompli en prenant en compte les formes de pouvoir disciplinaire qui l'ont précédé, tel que décrit par Michel Foucault, ainsi qu'en usant les théories de William S. Burroughs et Byung-Chul Han pour déterminer ses composantes techniques, matérielles et morales.

Ainsi, le contrôle et les sociétés qui en découlent (situés en grande majorité dans le Nord global) sont caractérisés par une technique qui cherche à diriger les esprits plutôt qu'à discipliner les corps, par un régime économique qui, par-delà la maximisation de la production, entend maintenant universaliser la consommation et finalement par un régime moral plus permissif, tout ça dans une relation de complémentarité (et non de transitionnalité) avec une discipline qui s'applique toujours sur les sujets les plus opprimés de l'ordre social capitaliste.

Ces jours-ci, cependant, il est à la fois intéressant et inquiétant de voir un retour en force de la morale et de plusieurs méthodes de pouvoir disciplinaires. Celui-ci prend souvent la forme d'un *backlash*³³ fascinant face à la morale néolibérale. Si la fin du néolibéralisme est effectivement à nos portes, il en va de penser qu'un remaniement des mœurs et de la nature du pouvoir aussi, mais de quel type ?

Les mœurs et les dispositifs de l'ère de la discipline (et plusieurs autres de ses institutions) sont restés bien présents durant la montée en puissance du contrôle et l'on peut considérer les mœurs et les dispositifs du contrôle comme n'étant qu'un prolongement plus néolibéral de celles-ci. Mais, la contestation qu'on a faite de la morale disciplinaire (premièrement formulée par la gauche puis cooptée par le centre néolibéral) a suscité un retour réactionnaire de celle-ci dans les dernières années. Il suffit d'observer l'arrivée (et le retour...) au pouvoir de populistes de droite, comme Donald Trump ou même la montée du masculinisme digital pour s'en rendre compte. Cette flambée réactionnaire constitue-t-elle les derniers détritus violents d'une époque qui se débat en mourant ou leur retour en force après une accalmie de quelques décennies ?

Tant face à l'inquiétante réaction de la morale et du pouvoir disciplinaire que face à la poigne doucereuse de la morale et du pouvoir néolibéral contrôlant, il en va, au risque de l'idolâtrie, de répéter la maxime impérissable de Deleuze : « Il n'y a pas lieu de craindre ou d'espérer, mais de chercher de nouvelles armes » (Deleuze, 1990, p. 3).

³³ La notion féministe de *backlash* est particulièrement éclairante à cet égard. Voir Mansbridge et Shames, 2012.

Références bibliographiques

- Acid Horizon. (2023, 21 mai). *William S. Burroughs: “The Limits of Control” and Its Influence on Deleuze* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eVyzinvPJgc>
- Aïm, O. (2020). Présentation. Dans *Les théories de la surveillance : Du panoptique aux Surveillance Studies* (p. 81-82). Armand Collin. <https://shs.cairn.info/les-theories-de-la-surveillance--9782200623494-page-81>
- Becker, G. S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3e édition). University of Chicago Press.
- Beckman, F. (Ed.). (2018). *Control Culture: Foucault and Deleuze after Discipline*. Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv7n08g6>
- Beniger, J. R. (1989). *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society* (Reprint édition). Harvard University Press.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants de la culture*. Édition de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement* (Édition de Minuit).
- Bowden, S. (2013). Gilles Deleuze, a reader of Gilbert Simondon. Dans A. De Boever, S. S. Y. Murray et J. Roffe (dir.), *Gilbert Simondon: Being and Technology*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748677214.003.0009>
- Couturier, Alexane. (2021). Nouvelle conjoncture du biopouvoir en temps de pandémie : état des lieux et réflexions sur les formes d'exercice du pouvoir sur la vie. Dans S. Santini (dir.), *Enquêtes sémiotiques sur nos formes de vie. Observatoire de l'imaginaire contemporain, Cahier ReMix*, (15). <https://oic.uqam.ca/fr/remix/nouvelle-conjoncture-du-biopouvoir-en-temps-de-pandemie-etat-des-lieux-et-reflexions-sur-les>.
- Culp, A. (2020, 29 juillet). Deleuze Beyond Deleuze: Thought Outside Cybernetics. *Coils of the Serpent*, 14-29. <https://coilsoftheserpent.org/2020/07/deleuze-beyond-deleuze-thought-outside-cybernetics/>
- Davis, A. Y. (2003). *Are Prisons Obsolete?* Seven Stories Press.
- Deleuze, G. (1986a). *Foucault*. Édition de Minuit. <http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Foucault-2019-1-1-0-1.html>
- Deleuze, G. (1986b). Foucault, Lecture 18, 8 April 1986 [The Deleuze Seminars]. *The Deleuze Seminars*. <https://deleuze.cla.purdue.edu/lecture/lecture-18/>
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sur les Sociétés de Contrôle. *L'Autre Journal*, 1(1), 8.
- Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995* (édité par D. Lapoujade). Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Les Éditions de Minuit.

- Demers, J. (2008). Collecting Intensities : On Semiotext(e) and Schizo-Culture. Dans C. Alexandre-Garner (dir.), *Frontières, marges et confins* (p. 415–423). Presses universitaires de Paris Nanterre.
<https://doi.org/10.4000/books.pupo.2979>
- E. Harcourt, B. (2013). *La société punitive – situation du cours*. Collège de France.
<https://cooperism.law.columbia.edu/files/2023/12/La-Societe-punitive-Situation-du-cours-pdf.pdf>
- Eribon, D. (1995). Le « Je me souviens ». *Le Nouvel Observateur*, 16(22), 50-51.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (2014^e édition). Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *La Société Punitive* (Gallimard/Seuil). EHSS.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits, T2* (vol. II). Gallimard.
- Foucault, M. (s. d.). *Naissance de la biopolitique*. Gallimard/Seuil. <http://pinguet.free.fr/foucault7879.pdf>
- Fraser, N., Delruelle, É. et Bada, V. (2018). Derrière « l'antre secret » de Marx : Pour une conception élargie du capitalisme. *Les Temps Modernes*, 699(3), 2-24. <https://doi.org/10.3917/lm.699.0002>
- Gignac, A. (2015). La réconciliation chez Paul (2 Co 5,11-6,2 ; Rm 5,1- 11) : perspective discursive et socio-politique. *Théologiques*, 23(2), 103-131. <https://doi.org/10.7202/1042745ar>
- Greve, J. (2020, 29 novembre). Deleuze and Diagnosis: A Remark on the “Postscript” — Coils of the Serpent. *Coils of the Serpent*, 7-14.
- Han, B.-C. (2010). *La société de la fatigue* (2024^e éd.). PUF.
- Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and New Technologies of Power* (traduit par E. Butler). Verso.
- Legrand, S. (2004). Le marxisme oublié de Foucault. *Actuel Marx*, 36(2), 27-43.
<https://doi.org/10.3917/amx.036.0027>
- Lorenzini, D. (2016). *La société disciplinaire : généalogie d'un concept* [Conférence]. Colloque International Quarante ans de Surveiller et punir. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne/Cour de Cassation.
https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:188934/dastream/PDF_01/view
- Manokha, I. (2018). Le scandale Cambridge Analytica contextualisé : le capital de plateforme, la surveillance et les données comme nouvelle « marchandise fictive ». *Cultures & Conflits*, (109), 39-59.
<https://doi.org/10.4000/conflits.19779>
- Mansbridge, J. et Shames, S. (2012). Vers une théorie du backlash : la résistance dynamique et le rôle fondamental du pouvoir. *Recherches féministes*, 25(1), 151-162. <https://doi.org/10.7202/1011121ar>
- Nail, T. (2016). Biopower and Control. Dans *Between Deleuze and Foucault* (p. 247-263). University of Edinburgh. https://www.academia.edu/27472574/Biopower_and_Control
- Negri, T. et Deleuze, G. (1990). *Contrôle et devenir / Gilles Deleuze, entretien avec Toni Negri*. Le silence qui parle. <http://lesilencequiparle.unblog.fr/2009/03/07/controle-et-devenir-gilles-deleuze-entretien-avec-toni-negri/>

Newheiser, D. (2016). Foucault, Gary Becker and the Critique of Neoliberalism—David Newheiser, 2016. *Theory, Culture and Society*, 33(5), 3-21.

Ottaviani, D. (2003). Foucault – Deleuze : de la discipline au contrôle. Dans E. Da Silva (dir.), *Lectures de Michel Foucault. Volume 2 : Foucault et la philosophie* (p. 59-73). ENS Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.1217>

Razac, O. (2008). Avec Foucault, après Foucault. *Disséquer la société de contrôle*. L'Harmattan.
https://www.editions-harmattan.fr/catalogue/livre/avec-foucault-apres-foucault/48797?srsltid=AfmBOooEQ38cb5vXH1hkd04-NRaXZQI5_MlhOGQjM3gC0nvVbEkz3xZc

S. Burroughs, W. (1978). The Limits of Control. *Semiotext(e): Schizo-Culture*, 3(2), 38-42.
https://monoskop.org/images/f/f9/Semiotexte_Vol_3_No_2_Schizo-Culture.pdf

S. Burroughs, W. (1959). *Naked Lunch: The Restored Text*. Grove Press.

S. Burroughs, W. (1985). *Queer*. Grove Press.

S. Burroughs, W. (1953). *Junky*. Penguin.

Wang, J. (2018). *Carceral Capitalism*. Semiotext(e)/MIT Press. <https://archive.org/details/carceral-capitalism-jackie-wang>

Expérience de pensée et quête du bien-être : au-delà des plaisirs artificiels

Laurence Levesque

Mots-clés : Machine à expériences ; Robert Nozick ; expérience de pensée ; hédonisme ; bien-être.

Keywords : Experience machine ; Robert Nozick ; thought experiment ; hedonism ; well-being.

Résumé

Dans son œuvre *Anarchy, State, and Utopia*, le philosophe Robert Nozick propose une expérience de pensée célèbre, celle de la « machine à expériences ». Cette machine, conçue par des neuropsychologues, permettrait de vivre toutes les expériences désirées, créant l'illusion parfaite de leur réalité. Cependant, une question cruciale se pose : choisirions-nous de nous y connecter pour une vie de plaisirs illusoires, mais intenses ? Nozick soutient que la majorité refuserait, concluant que quelque chose compte au-delà de nos expériences subjectives. Dans ce texte, j'examine les implications de cette expérience de pensée, notamment la conclusion qu'en tire Nozick – à savoir que quelque chose a de l'importance pour nous au-delà de nos expériences subjectives – ainsi que l'objection qu'elle soulève à l'encontre des théories hédonistes du bien-être. Cet article a pour objectif d'apporter des éclaircissements sur l'un des grands débats contemporains en philosophie du bien-être, à savoir la validité des théories hédonistes et la nécessité d'élaborer une théorie du bien-être qui dépasse le cadre des expériences individuelles.

Abstract

In his paper *Anarchy, State, and Utopia*, philosopher Robert Nozick proposes a famous thought experiment, the “experience machine.” This machine, designed by neuropsychologists, would allow individuals to live all the desired experiences, creating a perfect illusion of their reality. However, a crucial question arises : would we choose to connect to it for a life of illusory, yet intense pleasures ? Nozick argues that most people would refuse, concluding that something matters to us beyond our subjective experiences. In this paper, I examine the implications of this thought experiment, including Nozick’s conclusion—that something is important to us beyond our experiences—and the objection it raises against hedonist theories of well-being. This article aims to provide clarification on one of the major contemporary debates in the philosophy of well-being : the validity of hedonist theories and the need to develop a theory of well-being that goes beyond the realm of individual experiences.

Pour citer cet article

Levesque, L. (2025). Expérience de pensée et quête du bien-être : au-delà des plaisirs artificiels. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 200-208. <https://doi.org/10.62920/j0mwn069>

© Laurence Levesque, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



Introduction

Imaginez qu'il existe une machine extraordinaire créée par des neuropsychologues qui permettrait de vous offrir toutes les expériences dont vous rêvez. Vous pourriez vivre la joie de publier un roman révolutionnaire, savourer l'excitation de nouer des amitiés profondes ou encore remporter la Coupe Stanley ! Une fois branché, votre cerveau serait manipulé pour vous faire croire que ces moments sont réels et vous ne vous douteriez jamais que tout cela est artificiel. Vous flotteriez simplement dans un réservoir, des électrodes reliées à votre cerveau, planifiant vos expériences parfaites pour les années à venir. La question suivante se pose : décideriez-vous de vous brancher à une telle machine, abandonnant la réalité pour une vie de bonheur

intense, mais illusoire ? Cette expérience de pensée, proposée par le philosophe Robert Nozick, nous invite à réfléchir sur ce qui compte réellement pour les êtres humains ainsi que sur la nature du bien-être et de l'expérience humaine en général.

Proposée en 1974 dans le livre *Anarchy, State, and Utopia*, cette expérience de pensée suscite un vif intérêt dans les domaines de la philosophie, de la sociologie et de la psychologie. Une question essentielle reste cependant en suspens : quelles conclusions peut-on réellement tirer de cette réflexion ? Dans le présent texte¹, j'examinerai deux implications de cette expérience de pensée : d'une part, la thèse que Nozick lui-même en tire, et d'autre part, la critique qu'elle peut adresser aux théories hédonistes du bien-être, qui soutiennent que le bien-être d'un individu est égal à sa quantité nette de plaisir éprouvée (Lin, 2021). Plus précisément, je présenterai chacune des composantes de l'expérience de pensée tout en l'illustrant avec un exemple concret. Ensuite, j'expliquerai la thèse que Nozick tente de défendre avec cette expérience, soit qu'il y a plus que les seules expériences subjectives qui comptent pour les êtres humains (Nozick, 1974). Finalement, j'analyserai les retombées de cette expérience de pensée sur les théories hédonistes du bien-être.

1 Analyse de l'expérience de pensée « La machine à expériences »

Dans son œuvre *Anarchy, State, and Utopia*, le philosophe américain Robert Nozick se prononce sur la théorie de la justice, l'utilitarisme, les droits individuels et bien plus encore. Plus précisément, Nozick défend l'idée d'un État minimal, qui se limite à protéger les droits individuels, tels que la vie, la liberté et la propriété. Il rejette l'idée d'un État plus interventionniste en argumentant que les individus ont droit à une sphère de liberté inviolable (Fleurbaey, 1989). Pour légitimer pleinement l'importance de l'État minimal pour les individus, Nozick examine leurs motivations et ce qui revêt de l'importance pour eux. Il est indéniable que les émotions et les sentiments ressentis par les individus sont d'une importance capitale. Cependant, les attitudes individuelles sont-elles tout ce qui importe pour les individus ? Afin de saisir réellement ce qui compte pour les êtres humains, Nozick s'interroge : « Qu'est-ce qui importe, en dehors de ce que les gens ressentent de l'intérieur ? » (Nozick, 1974, p.43 [traduction libre]). Pour répondre de manière exhaustive à cette interrogation, il propose une expérience de pensée appelée « la machine à expériences ». Voici une explication plus détaillée de celle-ci.

Nozick nous invite à imaginer une machine créée par des neuropsychologues extrêmement compétents, qui aurait la capacité de générer toutes sortes d'expériences. Si nous choisissons de nous brancher à cette machine, celle-ci nous offrirait la possibilité de vivre toutes les expériences désirées en manipulant notre cerveau afin de nous convaincre que ces moments sont parfaitement réels. Nous pourrions avoir le sentiment de monter l'Everest, de rencontrer l'amour fou, de faire du surf à Hawaii, le tout en flottant dans un réservoir avec des électrodes attachées à notre cerveau. En plus de choisir nos expériences parmi une vaste sélection basée sur les vies de nombreuses personnes, nous pourrions également planifier nos expériences pour les années à venir. Évidemment, pendant que nous serions connectés à cette machine, nous n'aurions aucune conscience de notre état artificiel – toutes nos expériences nous sembleraient parfaitement réelles.

¹ Cette note de recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet plus large, à savoir la rédaction d'une thèse de doctorat en développement intitulée *Le bien-être comme valorisation du bien : une théorie pour la consultation philosophique* (Levesque, à paraître).

Finalement, tout le monde pourrait se brancher à cette machine afin de vivre toutes sortes de belles expériences².

Prenons un exemple concret pour bien illustrer l'expérience de pensée. Océane est une jeune sportive de 20 ans ambitieuse et passionnée de tennis. Son rêve est de devenir la meilleure joueuse de tennis au monde et son début de carrière prometteur lui confirme qu'elle est sur la bonne voie. Malheureusement, après un grave accident de motoneige, Océane voit s'envoler toutes les chances de réaliser son rêve. C'est à ce moment qu'elle découvre la machine à expériences de Nozick et est charmée par l'idée de pouvoir vivre son rêve en se plongeant dans un monde d'expériences plaisantes et sans contraintes. Océane décide donc de se brancher à la machine et programme une multitude d'expériences incroyables, telles qu'une victoire au Roland Garros, un entraînement avec Roger Federer, un tête-à-tête avec Serena Williams et plus encore ! Même si Océane a l'impression de réellement vivre toutes ces expériences, celle-ci flotte toujours dans un réservoir avec des électrodes attachées à son cerveau.

Sachant maintenant que cette machine peut vous procurer tous les plaisirs imaginables à travers toutes les expériences possibles, la question suivante demeure : vous brancheriez-vous à cette machine pour le reste de votre vie ? Si vous répondez non ou hésitez, cela nous ramène à cette question fondamentale : « Qu'est-ce qui importe, en dehors de ce que les gens ressentent de l'intérieur ? » (Nozick, 1974, p. 43 [traduction libre]). Nozick, pour sa part, affirme que nous ne choisirions pas de nous connecter à la machine à expériences, même si celle-ci nous promettait une vie entièrement remplie de plaisirs. Pourquoi ? Parce que, selon lui, ce qui importe réellement pour les individus dépasse le simple cadre des expériences subjectives.

En effet, depuis la création de cette expérience de pensée, de nombreuses études ont exploré la validité de cette intuition selon laquelle la plupart des individus ne voudraient pas se brancher à la machine à expériences. En 2018, une étude menée par Frank Hindriks et Igor Douven confirme les intuitions de Nozick en affirmant que les participants étaient en majorité peu enclins à accepter l'offre d'être connectés à la machine à expériences ou avaient des attitudes largement défavorables à l'égard de cette option (Hindriks et Douven, 2018). Ainsi, ces résultats suggèrent que l'intuition de Nozick est largement partagée et soulignent l'importance d'éléments du bien-être qui dépassent la simple accumulation de plaisirs. Les individus semblent accorder une valeur particulière à des aspects tels que l'authenticité, le contact avec la réalité ou encore la réalisation de projets personnels significatifs, des éléments que la machine à expériences semble incapable d'offrir. Cela renforce l'idée selon laquelle le bien-être humain ne saurait être réduit à une simple succession d'expériences subjectives plaisantes, mais qu'il englobe également d'autres dimensions, telles que des aspects objectifs ou, du moins, une véritable connexion avec le monde réel.

Maintenant que l'expérience de pensée de « la machine à expériences » a été exposée, il convient de s'interroger sur la thèse que Nozick en dégage, ainsi que sur l'influence qu'elle a exercée sur la théorisation du bien-être, en particulier sur les approches hédonistes.

² Ici, Nozick nous demande d'ignorer les problèmes tels que « Qui entretiendra les machines si tout le monde est branché ? » Ces questions ne sont pas pertinentes pour une expérience de pensée comme celle-ci.

2 La thèse de Robert Nozick

Comme mentionné précédemment, Nozick est persuadé que, même si une telle machine existait, la plupart d'entre nous refuseraient de l'utiliser. Le fait que nous choisissons de ne pas nous connecter à la machine à expériences, malgré sa promesse d'une vie riche en plaisirs et en expériences positives, conduit Nozick à la conclusion suivante : quelque chose compte pour nous au-delà de nos expériences. En effet, Nozick affirme que « Nous apprenons que quelque chose compte pour nous, en plus de l'expérience elle-même, en imaginant une machine à expériences et en réalisant que nous ne voudrions pas l'utiliser » (Nozick, 1974, p. 44 [traduction libre]). Si nous choisissons de ne pas nous connecter à cette machine, car quelque chose d'autre compte pour nous au-delà de nos expériences, une autre question s'impose : quelles sont ces « autres choses » qui nous poussent à renoncer à une vie de plaisirs garantis pour demeurer dans le monde réel ? À cette question, Nozick propose trois réponses visant à nous convaincre de rejeter l'idée de se brancher à la machine.

Premièrement, selon Nozick, nous voulons *accomplir* certaines choses, et non simplement en faire l'expérience ou avoir l'impression de les accomplir. Par exemple, le simple fait d'expérimenter la sensation d'avoir remporté la Coupe Stanley n'est pas la même chose que de vivre réellement les efforts, les sacrifices et les actions nécessaires pour atteindre cet accomplissement. La valeur de l'expérience réside dans le processus authentique et les actions concrètes qui y mènent, pas seulement dans la sensation d'une réussite artificielle.

Deuxièmement, au-delà de nos expériences, nous voulons être une certaine personne et être d'une certaine manière. Une fois connecté à la machine, qui et comment sommes-nous ? Faisons-nous preuve de gentillesse, de courage, d'intelligence, etc. ? Pour Nozick, l'individu qui flotte dans la machine n'est plus véritablement un individu, mais une version artificielle et dénuée de substance de lui-même. Selon lui, se brancher à la machine à expériences reviendrait à une forme de suicide, car ce que nous sommes dépasse les expériences artificielles que la machine peut nous fournir. Ce qui définit un individu va bien au-delà des plaisirs garantis par une réalité simulée. Nozick insiste ainsi sur le fait que notre identité et notre caractère sont des éléments bien plus fondamentaux et significatifs que la recherche constante de plaisir ou d'expérience agréable.

Enfin, le troisième argument, souligné par Krysztofiak, critique la machine à expériences pour nous condamner à une réalité créée par l'humain. Le monde que l'individu expérimente en étant connecté à la machine ne pourra jamais dépasser les limites de ce que les êtres humains peuvent imaginer ou créer (Krysztofiak, cité dans Nozick, 1974). Cet argument possède une dimension métaphysique importante : il postule que les expériences vécues dans la machine sont intrinsèquement limitées aux possibilités humaines et donc incapables d'atteindre des expériences transcendentales. Des réalités profondes, comme l'atteinte du Nirvana chez les bouddhistes, une communion spirituelle avec Dieu chez les chrétiens, ou un bien-être éternel et inconditionnel, ne pourraient jamais être véritablement vécues dans une réalité simulée. Pour Nozick, nombreux sont ceux qui souhaitent rester ouverts à de telles expériences transcendentales, en quête de sens

profond dans la vie, plutôt que de se contenter d'une existence confinée dans des limites humaines préétablies³.

En somme, les individus semblent accorder de l'importance au fait d'accomplir véritablement des choses, d'être authentiquement d'une certaine manière ou de rester ouverts à des expériences qui transcendent la création humaine. L'intuition suivante persiste alors : les plaisirs, en tant qu'attitudes subjectives, ne suffisent pas pour vivre une vie florissante. Il semble donc évident que la plupart d'entre nous valorisent l'adéquation entre notre vie et le monde réel, ce qui confirme la conclusion de Nozick selon laquelle il existe quelque chose qui compte pour nous au-delà de nos expériences. Cependant, qu'en est-il des théories du bien-être, telles que défendues par certains auteurs (Feldman, 2004 ; Bramble, 2016), qui soutiennent que le bien-être individuel se limite uniquement à nos expériences subjectives et à nos plaisirs ? En effet, l'expérience de pensée de la machine à expériences a eu plusieurs répercussions significatives, en particulier dans le domaine de la théorisation du bien-être.

3 Objections aux théories hédonistes du bien-être

Les théories philosophiques du bien-être se divisent principalement en deux grandes catégories, soit les théories subjectivistes et les théories objectivistes du bien-être. Selon les théories subjectivistes, un individu expérimentera un niveau de bien-être élevé s'il satisfait ou réalise certaines de ses attitudes favorables (plaisirs, désirs, valeurs) au fil du temps, indépendamment du contenu de ces attitudes. De leur côté, les théories objectivistes soutiennent que le bien-être d'un individu ne dépend pas seulement de la réalisation de ses attitudes favorables, mais aussi de la réalisation de biens objectifs et universels qui contribuent réellement à l'épanouissement individuel, indépendamment des préférences ou désirs personnels, tels que les relations, la santé, la connaissance, etc. (Yelle, 2014).

L'une des théories subjectivistes les plus répandues est l'hédonisme. Selon cette approche, le bien-être d'un individu dépend exclusivement de la quantité de plaisir qu'il éprouve. Plus précisément, dans le cadre des théories hédonistes, le niveau de bien-être d'un individu X correspond à la quantité nette de plaisir vécue par X, c'est-à-dire la somme totale des plaisirs ressentis par X, diminuée de la somme totale des déplaisirs (Lin, 2021). Par exemple, si Céline vit une relation conjugale saine et épanouissante, qu'elle est entourée d'amitiés bienveillantes, qu'elle s'épanouit dans son métier de chercheuse en sociologie, qu'elle éprouve de nombreux plaisirs et peu de déplaisirs, elle connaît alors un niveau de bien-être élevé.

Pour les hédonistes, la seule chose qui est fondamentalement et intrinsèquement bonne pour nous, c'est notre propre plaisir, et la seule chose qui est fondamentalement et intrinsèquement mauvaise pour nous, c'est notre propre douleur (Feldman, 2004). Les plaisirs peuvent inclure des moments agréables passés avec des proches, un travail intellectuellement stimulant, une relation sexuelle ou encore une bonne tasse de café. En revanche, les déplaisirs peuvent comprendre l'anxiété, la peur, une douleur chronique, la tristesse ou la honte (Lin, 2021).

³ Selon Nozick, ce point clarifie l'intensité du conflit concernant les drogues psychédéliques et hallucinogènes. Certains considèrent ces drogues comme de simples « machines à expériences locales » et d'autres les considèrent comme des voies vers une réalité plus profonde (Nozick, 1974).

Ces théories du bien-être sont populaires en partie parce qu'elles s'appuient sur une intuition puissante : une vie bonne serait une vie plaisante, alors qu'une vie remplie de douleur ou de souffrance serait, en elle-même, mauvaise. Le plaisir et la douleur sont des expériences fondamentales, immédiates et universelles, ce qui en fait des critères simples et accessibles pour évaluer le bien-être. Cette apparente simplicité, combinée à leur caractère empirique facilement mesurable, rend les théories hédonistes particulièrement attrayantes, notamment dans les contextes où il est nécessaire de comparer ou de quantifier le bien-être. Par ailleurs, les personnes qui défendent l'hédonisme soutiennent qu'il existe une exigence fondamentale à laquelle toute théorie du bien-être devrait répondre : *l'exigence d'expérience*. C'est précisément cette exigence qui, selon le philosophe Ben Bramble, confère à l'hédonisme sa force explicative en matière de bien-être. Dans son article « *A New Defense of Hedonism about Well-Being* », Bramble soutient que ce principe implique qu'une chose ne peut bénéficier [*benefiting*] ou nuire [*harming*] à une personne que si cela affecte, d'une manière ou d'une autre, ce qu'elle vit de l'intérieur – autrement dit, la phénoménologie de son expérience. Il précise : « Bénéficier à quelqu'un, c'est l'amener à être, à certains égards de sa vie considérée dans son ensemble, dans une meilleure situation que celle où elle se serait trouvée autrement. Nuire à quelqu'un, c'est le rendre moins bien loti » (Bramble, 2016, p. 87 [traduction libre]). Dès lors, si le bien-être dépend nécessairement de l'effet qu'un événement a sur l'expérience vécue par une personne, il semble naturel de penser qu'il se réduit à l'impact de cet événement sur ses plaisirs et déplaisirs. Autrement dit, pour Bramble, si l'exigence d'expérience est vraie, alors l'hédonisme suit logiquement, car si seules nos expériences ont une incidence directe sur notre bien-être, il devient alors plausible de penser que le bien-être ne consiste en rien d'autre qu'en la qualité hédonique de ces expériences.

C'est dans cette optique que de nombreux philosophes ont proposé des variantes contemporaines de l'hédonisme. On peut notamment mentionner l'hédonisme attitudinal de Fred Feldman (2004), selon lequel seuls les plaisirs et déplaisirs liés à nos attitudes importent ; l'hédonisme étroit de Torbjörn Tännsjö (2006), qui met l'accent sur les épisodes plaisants vécus comme des états complets ; ou encore la version internaliste défendue par Roger Crisp (2006), qui insiste sur l'aspect subjectif du plaisir comme critère central du bien-être. Ces justifications montrent pourquoi l'hédonisme est pris au sérieux dans la théorisation contemporaine du bien-être. Cependant, une fois cette position bien motivée, des objections notables peuvent être formulées. Le bien-être se réduit-il réellement uniquement aux expériences de plaisirs et de déplaisirs ? N'y a-t-il pas quelque chose de plus important que le plaisir en ce qui concerne le bien-être humain ? Cette vision du bien-être est-elle trop simpliste ? Ces interrogations sont étroitement reliées à la question de recherche qui motive l'expérience de pensée de « la machine à expériences » de Nozick, c'est-à-dire : « Qu'est-ce qui importe, en dehors de ce que les gens ressentent de l'intérieur ? » (Nozick, 1974, p. 43 [traduction libre]). L'expérience de pensée de Nozick exposée plus haut a été fréquemment utilisée comme objection aux théories hédonistes du bien-être. L'inconfort que nous ressentons à l'idée de passer toute notre vie branchés à une machine à expériences a été repris par Nozick dans un ouvrage ultérieur (1989), ainsi que par de nombreux philosophes, comme une preuve que l'hédonisme, en tant que théorie du bien-être, est insuffisant (Hewitt, 2009). L'expérience de pensée de Nozick semble clairement suggérer que nous accordons de l'importance à des aspects autres que les états expérientiels positifs, ce qui, pour beaucoup de philosophes, remet en question les fondements mêmes de ces théories (Hewitt, 2009). Plus précisément, cette objection révèle plusieurs limites descriptives des théories hédonistes. En mobilisant l'expérience de pensée de la machine à expériences, elle élabore un contre-exemple qui met en doute la capacité de l'hédonisme à rendre compte de manière satisfaisante du bien-être humain. La possibilité qu'une personne puisse ressentir un niveau de bien-être équivalent à celui d'une autre grâce à des plaisirs artificiels induits par des électrodes

attachées à son cerveau pose problème pour une théorie du bien-être. De plus, pour les hédonistes, une vie branchée à la machine à expériences devrait être considérée comme une vie supérieure à une vie dans la réalité, ce qui semble encore plus problématique. Les théories hédonistes sont donc en décalage avec nos jugements intuitifs et ordinaires du concept de bien-être, ce qui est grandement problématique d'un point de vue descriptif. Bien que Nozick n'ait pas conçu son expérience de pensée dans l'intention explicite de critiquer les théories hédonistes, elle a été depuis utilisée à plusieurs reprises à cette fin, y compris par lui-même quinze ans plus tard⁴ (Nozick, 1989). En somme, l'expérience de pensée de la machine à expériences de Nozick va bien au-delà de l'argument selon lequel il existe des aspects de la vie humaine qui comptent pour nous au-delà de nos expériences. Elle offre ainsi une critique substantielle des théories hédonistes du bien-être, en mettant en lumière leurs limites et en soulignant l'importance d'aspects autres que la simple recherche de plaisir dans le bien-être humain.

Plusieurs partisans et partisanes des théories hédonistes du bien-être ont tenté de répondre à l'objection de la machine à expériences en soutenant que notre rejet intuitif de cette possibilité repose sur des considérations étrangères au bien-être en tant que tel. La réponse traditionnelle consiste à admettre que, d'un point de vue hédoniste, se brancher à la machine serait bel et bien l'option la plus bénéfique : une vie générant davantage de plaisir, même simulé, serait préférable à une vie réelle moins plaisante. Pour expliquer le malaise que nous ressentons à l'idée de nous connecter à la machine, certains hédonistes, comme Bramble, avancent que nous négligeons des caractéristiques importantes de la machine, telles que la qualité phénoménale réelle des expériences et l'assurance qu'aucun dysfonctionnement ne surviendra (Bramble, 2016). D'autres soutiennent que notre réticence est influencée par des considérations morales ou existentielles, voire par un biais conservateur en faveur du *statu quo*, plutôt que par un jugement objectif sur le bien-être. De son côté, Feldman (2004) suggère que l'expérience de pensée elle-même pourrait être mal conçue pour tester adéquatement l'hédonisme, car elle mobilise des intuitions qui excèdent la seule question du bien-être.

Malgré ces réponses, l'intuition selon laquelle une vie entièrement illusoire, même remplie de plaisirs, manquerait de quelque chose d'essentiel demeure tenace. Même après avoir écarté les biais et les malentendus, nombre d'entre nous continuent de douter qu'un tel mode de vie puisse véritablement correspondre à une existence pleinement épanouie.

Conclusion

En mobilisant l'intuition que quelque chose d'essentiel manque à une vie branchée à la machine à expériences, cette expérience de pensée, aussi provocatrice qu'intrigante, invite à une réflexion approfondie sur ce qui fait la richesse d'une vie véritablement épanouie pour l'être humain. À travers l'analyse des thèses de Nozick et des critiques que son expérience de pensée adresse aux théories hédonistes du bien-être, il devient évident que le bien-être humain ne peut pas se résumer à une simple accumulation de plaisirs ou à une quête de sensations agréables.

⁴ Dans *The Examined Life* (1989), Nozick reprend l'expérience de pensée de la machine à expériences pour critiquer les théories du bien-être ou du bonheur qui réduisent celui-ci à la seule quantité de plaisir ressenti. Il soutient que nous ne valorisons pas uniquement les états internes agréables, mais aussi le fait que nos expériences soient véritablement ancrées dans la réalité. Ce besoin de connexion authentique au réel, qu'il formule comme un « second principe de réalité », remet en cause l'idée que seul le plaisir puisse déterminer la valeur d'une vie et le bien-être individuel.

Si nous rejetons l'idée de vivre dans une simulation qui nous offrirait des plaisirs sans fin, cela suggère que des éléments bien plus profonds et authentiques, comme la réalisation personnelle, l'accomplissement de soi et la connexion au monde réel, sont essentiels à notre épanouissement. Cependant, cette réflexion soulève d'autres interrogations : si l'expérience de la machine à expériences remet véritablement en question l'hédonisme, comment devons-nous concevoir la théorisation du bien-être humain ? Le bien-être réside-t-il plutôt dans la satisfaction des désirs individuels (Bruckner, 2016) ou dans la réalisation des valeurs personnelles (Tiberius, 2018) ? Et plus encore, le bien-être est-il uniquement subjectif, ou existe-t-il des biens objectifs universels qui devraient constituer le centre de notre étude du bien-être (Parfit, 1984) ? Ce débat, loin d'être clos, invite à poursuivre l'exploration des dimensions objectives du bien-être et à revisiter les fondements mêmes de nos conceptions du bonheur et de la vie bonne. En ce sens, l'expérience de la machine à expériences n'est pas un point final, mais un point de départ pour des discussions philosophiques et psychologiques qui continueront de questionner la nature et la valeur de l'existence humaine.

Références bibliographiques

- Bramble, B. (2016). A new defense of hedonism about well-being. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, 3, 85–112. <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0003.004>
- Bruckner, D. (2016). Quirky desires and well-being. *Journal of Ethics and Social Philosophy*, 10(2), 1–34. <https://doi.org/10.26556/rejgre98>
- Crisp, R. (2006). *Reasons and the Good*. Oxford University Press.
- Feldman, F. (2004). *Pleasure and the good life: Concerning the nature, varieties, and plausibility of hedonism*. Oxford University Press.
- Fleurbaey, M. (1989). Nozick—La Théorie de l'état minimal. *Actuel Marx*, 5(1), 88-94. <https://doi.org/10.3917/amx.005.0088>
- Hewitt, S. (2009). What do our intuitions about the experience machine really tell us about hedonism? *Philosophical Studies*, 151(3), 331–349. <https://doi.org/10.1007/s11098-009-9440-4>
- Hindriks, F., et Douven, I. (2017). Nozick's Experience Machine: An empirical study. *Philosophical Psychology*, 31(2), 278–298. <https://doi.org/10.1080/09515089.2017.1406600>
- Levesque, L. (à paraître). *Le bien-être comme valorisation du bien : une théorie pour la consultation philosophique* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL.
- Lin, E. (2022). Well-being, part 2: Theories of well-being. *Philosophy Compass*, 17(2). <https://doi.org/10.1111/phc3.12813>
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. Basic Books.
- Nozick, R. (1989). *The Examined Life: Philosophical Meditations*. Simon and Schuster.
- Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Oxford University Press.
- Tännsjö, T. (2006). Narrow hedonism. *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 79–98. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9005-6>

Tiberius, V. (2018). *Well-Being as Value Fulfillment*. Oxford University Press.

Yelle, B. (2014). (2014). Alienation, deprivation, and the well-being of persons. *Utilitas*, 26(4), 367–384.
<https://doi.org/10.1017/s095382081400017x>

L'utilisation militante des médias sociaux par les groupes minoritaires : quel pouvoir d'agir ?

Édith Nadeau-Bolduc

Mots-clés : Médias sociaux ; communication numérique ; militantisme ; groupes minoritaires ; changement social.

Keywords : Social media ; digital communication ; activism ; minority groups ; social change.

Résumé

Les plateformes de médias sociaux sont devenues des lieux incontournables pour les mobilisations contemporaines, mais elles sont aussi marquées par une ambivalence entre possibilités pour les groupes minoritaires qui l'investissent largement d'une part, ainsi que par leurs contraintes et les critiques qui leur sont adressées, d'autre part. Dans ce contexte, nous proposons une revue de la littérature qui interroge les possibilités, les impacts, les limites et les risques de leur utilisation par ces groupes dans un objectif militant. Nous misons sur des ouvrages qui mettent de l'avant cette tension entre les usages des technologies numériques en tant que vecteurs d'émancipation, mais aussi, simultanément, de domination.

Abstract

Social media platforms have become key spaces for contemporary mobilizations. Yet they remain marked by a fundamental ambivalence: on the one hand, they offer new opportunities for minority groups who invest in them heavily; on the other, they impose significant constraints and are the subject of growing criticism. In this context, this article offers a literature review that examines the possibilities, impacts, limitations, and risks associated with their use for activist purposes by marginalized groups. It draws on works that foreground the tension between digital technologies as both vectors of emancipation and instruments of domination.

Pour citer cet article

Nadeau-Bolduc, É. (2025). L'utilisation militante des médias sociaux par les groupes minoritaires : quel pouvoir d'agir ? *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 209-228. <https://doi.org/10.62920/aa257s81>

© Édith Nadeau-Bolduc, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)

Introduction

Les médias sociaux sont non seulement des outils de communication omniprésents dans notre quotidien, ils sont devenus des objets de lutte par lesquels il est possible de défendre des causes, de s'impliquer politiquement ou d'opposer une résistance. Nombreux sont ceux qui y convergent pour dénoncer les injustices qu'ils subissent et dont ils témoignent. Du Printemps arabe (2011) au mouvement des Gilets jaunes (2020), Internet et les technologies numériques ont amorcé une nouvelle ère avec une promesse émancipatrice, d'égalité et d'inclusion, qui permettrait d'équilibrer les pouvoirs (Castells, 2015 ; Coombs, 1998). Cette promesse s'avère mitigée, car de vives critiques ont rapidement émergé de la part de chercheurs soucieux de fournir une analyse plus réaliste des usages du Web et des médias sociaux en insistant sur les mécanismes de contrôle, de surveillance et de marchandisation des pratiques numériques (Roberts, 2014 ; Fuchs, 2017 ; Morozov, 2011). L'analyse des usages des médias sociaux a donc longtemps été marquée par l'opposition entre deux courants : le techno-optimisme, qui voit dans les technologies numériques un vecteur naturel d'émancipation, et le techno-pessimisme, qui insiste au contraire sur leur caractère aliénant, surveillant ou réducteur. Cette opposition est depuis déconstruite et laisse place à une voie intermédiaire

selon laquelle les plateformes numériques ne sont ni des outils magiques d'émancipation ni de simples instruments de contrôle. Paolo Gerbaudo (2012) propose de dépasser cette dichotomie en conceptualisant les médias sociaux comme des dispositifs de « chorégraphie de l'action collective », façonnés à la fois par les usages militants et les logiques structurelles des plateformes.

Cette ambivalence entre potentiel émancipateur et logiques de domination se pose de manière particulièrement aiguë lorsqu'on s'intéresse aux groupes sociaux historiquement exclus des espaces médiatiques et politiques dominants. Les groupes dits minoritaires sont ceux dont la minorisation est le produit d'une position sociale définie en relation avec un groupe dominant, dans un contexte de rapports de pouvoir inégalitaires (Juteau, 2000). Ils constituent des réseaux qui peuvent être perçus comme subalternes ou même de manière négative, ce qui peut avoir pour conséquence d'opérer une certaine marginalisation de ces derniers (Raynauld et al., 2020).

Le développement des outils numériques demeure également sous le contrôle des entreprises multinationales qui imposent leur pouvoir à travers des logiques techniques, économiques et sociales qui cadrent l'utilisation qui est faite des plateformes de médias sociaux (Proulx, 2020 ; Tufekci, 2017 ; Poell, 2015 ; Milan 2013 ; Vidal, 2012b). Dans ce contexte, où les groupes sociaux souhaitent affirmer une « puissance d'agir citoyenne » (Proulx, 2020, p. 135), il y a lieu de poser la question : dans quelle mesure les groupes minoritaires peuvent-ils s'approprier les médias sociaux dans un objectif de contestation ? L'effervescence de la recherche autour de pareil questionnement invite à proposer une revue de la littérature qui met de l'avant cette tension, en interrogeant l'articulation entre les usages des technologies numériques en tant que vecteurs d'émancipation, mais aussi, simultanément, de domination, précisément pour ces groupes sociaux.

Sachant que l'usage des médias sociaux dans un objectif militant intéresse des chercheurs issus de diverses disciplines, cette revue de littérature se situe dans le champ de la communication et adopte une perspective critique ancrée dans les études sur les médias numériques et les rapports de pouvoir. Celle-ci repose sur une approche narrative thématique (Snyder, 2019), fondée sur une sélection exploratoire d'articles issus de bases académiques (Cairn, Sage Journals, Scopus), entre 2010 et 2024, à partir de mots-clés comme *militantisme numérique*, *groupes marginalisés ou minoritaires*, *digital activism* et *social media*. Le corpus a été organisé par regroupements thématiques inductifs permettant de faire ressortir les tensions théoriques et les apports empiriques les plus saillants. Nous proposons d'abord d'examiner les transformations qu'ont engendrées les médias sociaux numériques sur les dynamiques contestataires, en portant une attention particulière aux nouvelles possibilités de visibilité, d'engagement et aux contraintes propres aux plateformes. Nous analysons ensuite les effets externes de ces mobilisations, en nous intéressant à leur capacité d'influence sur les autorités politiques et à leurs retombées médiatiques. Enfin, nous explorons les limites et les risques propres aux usages militants des plateformes numériques pour les groupes minorisés, en abordant les dimensions de la surveillance, de l'autocensure et des tactiques de contournement.

1 Ce que le numérique a changé

Depuis une quinzaine d'années, dans la foulée d'une série de soulèvements dont la popularité a été associée à l'utilisation du numérique et des médias sociaux, les chercheurs en communication ont accordé de plus en plus d'attention à la communication des militants (Adi, 2018). Plusieurs se sont intéressés à la question, soutenant que les pratiques communicationnelles sont au cœur de l'activité de contestation (Landry et al.,

2020). Nous entendons ici les médias sociaux numériques comme des plateformes interactives en ligne permettant aux usagers de produire, diffuser et commenter du contenu, dans des environnements façonnés par des logiques à la fois techniques, sociales et économiques qui influencent profondément les conditions d'expression, d'engagement et de pouvoir d'agir des individus et des groupes sociaux (Fuchs, 2017; Van Dijck, 2013). Plusieurs recherches ont ainsi mis en évidence que ces plateformes ont contribué à élargir l'accès à la prise de parole militante, en documentant notamment la façon dont les militants s'organisent, articulent leurs revendications et font circuler l'information au sein d'espaces numériques interconnectés (Adi, 2018 ; Gallant et al., 2015 ; Salem, 2015). Ces travaux se sont également penchés sur les usages que font les groupes minorisés des médias sociaux pour visibiliser leurs enjeux autrement que dans les canaux médiatiques traditionnels (Cao, 2022 ; Ciszek et al., 2021 ; Nguyen, 2019 ; Adi, 2015, 2018 ; Ciszek et Logan, 2018 ; Vrikki, 2018 ; Rodriguez, 2016).

Pour mieux comprendre ce que les médias sociaux numériques ont transformé dans les dynamiques contestataires, nous explorons trois dimensions complémentaires : d'abord, la manière dont ils ont élargi les horizons de visibilité pour les groupes minorisés. Ensuite, les nouvelles modalités d'engagement et de mobilisation qu'ils ont rendues possibles. Enfin, leur pouvoir structurant, souvent invisible, qui façonne les conditions mêmes de la participation militante.

1.1 La possibilité et le désir de se rendre visible

La démarche de contestation entraîne une obligation de se justifier publiquement (Neveu, 2015). Dans ce contexte, la visibilité médiatique occupe toujours une place importante pour son potentiel d'amplification des messages portés par les groupes contestataires (Adi, 2018). Les médias sociaux, comme Facebook, Twitter (maintenant X), YouTube, etc. se présentent comme une porte d'entrée pour cette médiatisation, notamment en raison de leur faible coût, leur facilité d'utilisation et leur large portée potentielle. Cependant, tous les groupes ne sont pas également outillés pour en tirer parti de manière stratégique ou sécurisée (Denouël et Granjon, 2011 ; Nemer, 2016). Par ailleurs, tout rapport de force avec les autorités n'a pas à être établi publiquement, mais le lobbyisme, entre autres, exige un certain degré d'organisation et des ressources, comme un réseau, du financement ou des connaissances, dont ne disposent pas tous les groupes sociaux. Par conséquent, la visibilité médiatique semble un passage obligé, ou même un « engagement contraint » (Dacheux, 2020, p. 72), pour les groupes disposant de moins de ressources, ce qui inclut les groupes minoritaires, pour qui elle devient une éventuelle source de pouvoir symbolique (Ciszek et al., 2021 ; Neveu, 2015). En ce qui concerne les mobilisations des années 2010, qui sont marquées par l'usage des médias sociaux, Dacheux et Guaaybess (2020) notent que les causes défendues sont souvent celles des identités ou des phénomènes invisibilisés dans l'espace social dominant. Ils observent, qu'un lien fort s'est créé entre le potentiel d'émancipation par le biais des mobilisations en ligne et les luttes pour la visibilité. Dacheux souligne que la visibilité est la « nouvelle valeur de la société hypermédiatisée » (2020, p. 57). Ainsi, être visible et pouvoir faire entendre sa voix passe le plus souvent par l'engagement envers des dispositifs médiatiques, comme les médias sociaux.

L'usage des médias sociaux a ainsi été associé à une démarche d'émancipation de la part de citoyens ou de groupes qui les mobilisent. À travers ces usages, les technologies de communication sont mobilisées comme des vecteurs pouvant « faciliter ou rendre plus visible, une capacité d'agir de personnes humaines se percevant en situation de domination sociale ou d'exploitation économique » (Proulx, 2020, p. 4). On peut

penser aux mobilisations du Printemps arabe (Tufekci, 2017 ; Salem, 2015 ; Tufekci et Wilson, 2012), *Black Lives Matter* (Mundt et al., 2018) ou bien *MeToo* (O'Halloran et Cook, 2022 ; Starkey et al., 2019), notamment. Sans basculer dans une perspective trop optimiste, qui ferait de l'usage des médias sociaux le déclencheur de mouvements sociaux, il est en effet possible de reconnaître leur capacité à offrir des espaces pour mobiliser un large public, ce qui permet de démocratiser certaines causes ou de dénoncer des situations d'injustice. Ces technologies peuvent être considérées comme un contre-espace public où les militants remettent en question les discours dominants, en offrant un lieu d'expression permettant l'émergence de perspectives concurrentes et même souvent contradictoires (Ciszek, 2016).

Comme le rappellent Dacheux et Guaaybess (2020), la sphère médiatique et la sphère numérique ne constituent pas deux espaces antagonistes, mais s'inscrivent dans des dynamiques interdépendantes, ce qui invalide l'idée d'une opposition simpliste entre une sphère traditionnelle au service des pouvoirs politiques et une sphère numérique vouée à l'individu et à la justice sociale. Tout comme la sphère médiatique permet la mise en visibilité d'injustices, mais de façon limitée, liée à ses dynamiques propres, les technologies de communication numérique offrent des cadres de possibilités, mais aussi des contraintes, ce qui influence la capacité à exprimer son point de vue ou à le faire entendre. On réfère à ces cadres comme étant des affordances. Celles-ci sont définies comme des propriétés perçues, réelles ou imaginées, qui émergent de la relation entre la technologie, les acteurs sociaux et le contexte (Nagy et Neff, 2015 ; Ronzhyn et al., 2023). Dans le contexte des médias sociaux, les affordances ne sont donc ni purement techniques, ni entièrement subjectives, elles émergent de l'interaction entre les fonctionnalités disponibles (ex. : hashtags, algorithmes, partages) et les stratégies d'usage mises en œuvre par les utilisateurs. Pour les groupes minoritaires, certaines affordances – telles que la visibilité, ou la maîtrise du contenu – peuvent soutenir la construction d'un récit collectif ou la mobilisation, tandis que d'autres, comme la traçabilité, exposent à la surveillance ou à la stigmatisation utilisateurs (Ronzhyn et al., 202 ; Khazraee et Novak, 2018).

1.2 De nouvelles modalités d'engagement

Les plateformes numériques ne se contentent pas d'offrir un nouvel espace d'expression : elles transforment aussi les manières de s'engager. Les médias sociaux permettent d'agir à une autre échelle, en multipliant les possibilités de coordination et de participation (Tufekci, 2017 ; Milan, 2013). Ils donnent aux usagers la capacité – ou du moins le sentiment – d'accroître leur pouvoir d'action et leurs ressources cognitives dans leurs démarches en ligne (Vidal, 2012b). Les échanges menés sur les médias sociaux créent une solidarité parmi les gens dispersés et peuvent être porteurs d'un sens communautaire, même dans un mouvement qui peut être complètement décentralisé (Raynauld et al., 2020 ; Tufekci, 2017). Pour des segments de la société qui sont plus marginalisés, les médias sociaux sont devenus des outils de communication de prédilection. Ces canaux de communication en ligne permettent à « leurs usagers de construire et, dans certains cas, de consolider leur identité, de produire et de partager de l'information, et d'interagir, en direct ou de manière asynchrone, avec différents publics » (Raynauld et al., 2020, paragr. 4). C'est ce qu'ont mis en lumière des milliers de militants d'origine chinoise qui ont manifesté à travers 40 villes des États-Unis en 2016 grâce à un mouvement ayant pris naissance sur WeChat qui visait à dénoncer le traitement inégal entre les policiers blancs et ceux d'origine asiatique. Le mouvement *Justice4Liang* se voulait totalement décentralisé et tenait à maintenir cette structure dans un espace numérique partagé. Pour les militants, ceci était une façon de montrer leur fierté d'exercer leurs droits de citoyens américains par le biais d'une action démocratique pour le changement social sous le regard de leurs compatriotes et même du gouvernement chinois, qui exerce une

surveillance sur cette plateforme (Cao, 2022). En fait, les mobilisations qui s'appuient sur les médias sociaux ont la possibilité de regrouper des personnes qui n'adhèrent à aucune organisation et font sortir dans la rue des gens qui ne le faisaient pas avant (Granjon, 2017). De la même manière, un exemple marquant est celui de la mobilisation étudiante au Québec en 2012, durant laquelle les médias sociaux ont été utilisés tant pour coordonner les manifestations que pour diffuser des messages visuels symboliques, comme le carré rouge. Ces actions de communication individuelles, intégrées à des stratégies collectives plus larges, ont renforcé la visibilité du mouvement et permis une circulation rapide des messages entre acteurs militants et grand public (Jochems et al., 2013).

Bien que l'on aborde dans cette revue de littérature les usages militants sur les médias sociaux par les groupes minoritaires, force est de constater que ces mouvements de contestation se caractérisent souvent par leur hybridité, comme le font remarquer les exemples cités précédemment. C'est-à-dire que ces mobilisations combinent des actions en ligne et hors ligne. En se manifestant dans une multitude de lieux, physiques et par les dispositifs numériques, de tels mouvements contribuent à atténuer (voire à faire disparaître) les frontières entre contextes politiques en ligne et hors-ligne (Lee, 2024 ; Raynauld et al., 2020). De même, l'utilisation des médias sociaux à des fins de communication et de mobilisation peut également faciliter l'organisation et la coordination des actions hors ligne. Les applications de messagerie instantanée, comme Messenger et WhatsApp, sont aussi utilisées pour coordonner l'essaimage des mobilisations dans les rues, pour capturer et télécharger des vidéos de manifestations et de violences policières, ainsi que pour générer de la publicité pour les luttes. Les manifestations à plus petite échelle (mais aussi plus vindicatives), telles que des émeutes, des incendies, des grèves de la faim des migrants détenus ainsi que des campagnes individuelles anti-expulsion ont désormais le potentiel de résonner à l'échelle internationale (Tyler et Marciniak, 2013).

L'usage militant des médias sociaux diffère sensiblement de celui d'Internet par les mouvements des années 1990 et 2000, qui privilégiaient la création de plateformes autonomes et de sites indépendants conçus comme des espaces de contestation numérique (Gerbaudo, 2015). Aujourd'hui, les plateformes commerciales comme Facebook, YouTube ou X sont massivement utilisées, en raison de leur accessibilité et de leur portée. Toutefois, leur adoption ne signifie pas une adhésion sans réserve. Bien que marginales, des tentatives d'alternatives autohébergées existent, témoignant d'une tension persistante entre efficacité communicationnelle et volonté d'autonomie (Porta et Mattoni, 2015). En effet, Gerbaudo (2015) considère que cette évolution vers les plateformes commerciales marque une rupture plutôt qu'une simple continuité, les militants n'ayant ni propriété ni contrôle sur ces infrastructures. Blum et Uldam (2024) prolongent cette réflexion en soulignant que les militants perçoivent désormais ces plateformes comme des outils fonctionnels, plutôt que comme des espaces de revendication ou de réflexion politique. Contrairement à Gerbaudo – dont le texte a été publié près de 10 ans avant celui de Blum et Uldam –, les autrices soulignent que les militants reconnaissent la logique commerciale qui sous-tend ces plateformes et qu'ils acceptent de s'y soumettre (Blum et Uldam, 2024). Cette posture instrumentale, en dépit d'une conscience des logiques commerciales à l'œuvre, contribue à la normalisation de leur usage. Elle soulève par ailleurs d'importants enjeux en matière de débat démocratique, car la manière dont un outil est perçu oriente ses usages. Cette tension entre dépendance aux plateformes dominantes et volonté d'autonomie rejoue les travaux sur la souveraineté numérique, qui désigne la capacité des groupes à contrôler leurs infrastructures numériques, leurs données et leurs modes de communication (Couture et Toupin, 2019). Les tentatives de recourir à des plateformes autohébergées peuvent ainsi être lues comme des actes de résistance face à une logique centralisée et marchande.

1.3 Un pouvoir structurant de l'extérieur : fixer les règles

Cette dépendance aux plateformes commerciales ne se limite pas à une question d'usage : elle s'accompagne d'un pouvoir structurant exercé de l'extérieur. Comme relevé par Roberts, les médias sociaux occupent un rôle ambivalent ou même contradictoire dans la société : « *digital technology both empowers capitalist ideology and destabilises it to some degree* » (2014, p. 20). Les plateformes numériques étant pour la plupart la propriété de compagnies privées, elles se trouvent dans des environnements économiques fondés sur la publicité et la marchandisation. Les gestes posés sur ces plateformes (ne serait-ce qu'une mention j'aime sur Facebook) forment un ensemble de contributions qui sont captées par ces entreprises qui constitueront par la suite un corpus avec lequel elles pourront construire « des stratégies publicitaires et des approches marketing personnalisées devenues la marque de commerce du capitalisme numérique » (Proulx, 2020, p. 59). De ce fait, les usagers soutiennent l'élaboration de ce marché dans lequel ils se trouvent à la fois otages et protagonistes dans l'élaboration de la valeur économique des activités sociales (Vidal, 2012a).

Or, même si les usagers ont les capacités de créer un contre-pouvoir en utilisant les médias sociaux, les propriétaires de ces plateformes, de leur côté, peuvent supprimer des profils, des groupes ou même le réseau en entier (Fuchs, 2017). Les données qui y sont produites et qui y circulent sont contrôlées par ces entreprises et leur appartiennent. Les usagers peuvent donc utiliser les plateformes seulement aussi longtemps que les propriétaires l'autorisent. Manifestement, le pouvoir des plateformes (ou plus précisément de leurs propriétaires) réside particulièrement dans cette habileté à fixer des règles, en passant par les politiques, par les algorithmes ou par les actions de modération qui peuvent avoir un effet décisif sur la visibilité des contenus produits. Pensons au récent retrait du crochet bleu sur Twitter (X), en raison d'une modification apportée par Elon Musk, son propriétaire. Les individus et les entreprises qui souhaitent désormais avoir cette marque qui permet de les distinguer comme étant un compte « vérifié » doivent souscrire un abonnement. Cette mesure permet à Twitter (X) de générer des revenus en réservant certaines fonctionnalités aux abonnés. Ceux qui n'en font pas partie deviendront moins visibles sur la plateforme (Radio-Canada, 2023). En ce sens, Proulx soulève que : « cet idéal démocratique de l'appropriation des outils numériques par le plus grand nombre se heurte au monde des algorithmes informatiques qui sont imposés par les entreprises propriétaires des plateformes » (2020, p. 131). L'aspect démocratique est donc notamment compromis par des logiques techniques, lesquelles sont elles-mêmes traversées par des logiques sociales et économiques, qui viennent contraindre les utilisateurs. Cela nécessite pour les utilisateurs de s'approprier les usages qui découlent des modèles que les plateformes proposent (Alloing et al., 2021). Par conséquent, lorsque l'on sait (ou que l'on a l'impression) de manier les algorithmes, cela peut devenir un atout, ou même une source de pouvoir (Blum et Uldam, 2024) pour produire du contenu au bon moment et dans le bon format : « *Algorithms can also shape social movements tactics as a movement's content producers adapt or transform their messages to be more algorithm friendly* » (Tufekci, 2017, p. 154). C'est l'apprentissage de ces compétences techniques ainsi qu'une maîtrise des codes et des pratiques spécifiques qui peut avoir un effet sur les contenus et qui permet de générer des clics, des vues, etc. (Blum et Uldam, 2024 ; Guaaybess, 2020). De leur côté, les plateformes déploient un ensemble de prescriptions, de contraintes d'usage ou même de sanctions. Elles sont aussi sujettes à modifier régulièrement leurs algorithmes (Alloing et al., 2021). Les médias sociaux ne sont pas des dispositifs neutres. Ils sont empêtrés dans un assemblage complexe de relations qui détermine en grande partie leur efficacité en tant que plateformes de communication militante (Poell, 2015). Leur maîtrise, ou la capacité à « braconner » les algorithmes, joue un rôle clé dans l'appropriation des plateformes. Elle exige cependant un investissement en temps et en ressources matérielles dont ne disposent pas tous les groupes

(Blum et Uldam, 2024). En effet, les militants luttent bien souvent bénévolement et plusieurs d'entre eux évoquent la fatigue intrinsèque et les limites de ces luttes (Goldenberg et Proulx, 2011), ce qui influence leurs capacités à communiquer et à mobiliser efficacement par l'intermédiaire des médias sociaux. Les acteurs avec plus de ressources financières, quant à eux, peuvent payer pour obtenir des espaces publicitaires leur permettant de communiquer et de rendre visible leurs revendications (Blum et Uldam, 2024). L'autonomie des individus est donc cadrée par les possibilités et les limites techniques offertes par les dispositifs, mais elle l'est aussi par « les *identités, appartenances, perceptions, habitus* et autres *dispositions* qui structurent sa relation au monde » et qui vont conditionner les manières de s'approprier un dispositif (Vidal, 2012a, p. 38, accentuation originale). Ainsi, les usages des technologies de communication « s'insèrent dans les rapports sociaux de pouvoir qui traversent les structures sociales » (Jouët, 2000, p. 509).

En somme, les plateformes de médias sociaux ne sont pas des canaux neutres ou passifs. Celles-ci structurent activement les conditions d'expression, de circulation et de visibilité des discours militants. Elles fixent les règles, modifient les paramètres d'accès à la visibilité, et influencent les tactiques de mobilisation. Ces dynamiques, bien que souvent invisibles, conditionnent fortement les effets concrets des mobilisations numériques sur l'espace public, notamment dans leur capacité à interagir avec la sphère politique et à transformer les cadres de visibilité médiatique dans lesquels elles s'inscrivent.

2 Les effets externes : entre influence politique et reconfiguration médiatique

Si les médias sociaux numériques sont aujourd'hui investis de manière significative à des fins militantes, notamment par des groupes minorisés, il importe de s'interroger sur les effets concrets de ces usages sur l'espace public. Cette partie s'intéresse ainsi aux retombées externes de ces mobilisations : d'une part, leur capacité à influencer les autorités politiques et, d'autre part, leur impact sur les dynamiques de représentation médiatique. Ces deux dimensions permettent de mieux cerner les formes que peut prendre le pouvoir d'agir citoyen dans l'espace numérique, au-delà de la seule prise de parole. Divers cas empiriques permettent d'examiner dans quelle mesure les usages militants parviennent à perturber les hiérarchies politiques ou symboliques dominantes, mais aussi d'en évaluer les limites.

2.1 Mobilisations numériques et pouvoir politique

Si les médias sociaux numériques permettent à des groupes minorisés de se mobiliser et de prendre la parole plus librement, il demeure nécessaire de s'interroger sur les effets concrets de ces mobilisations sur les structures politiques existantes. En d'autres termes, dans quelle mesure ces pratiques contestataires parviennent-elles à interpeller les autorités ou à influencer les décisions publiques ? Les usages militants du numérique sont parfois perçus comme porteurs d'un certain pouvoir de transformation, mais les résultats empiriques varient considérablement selon les contextes.

Certains travaux mettent en lumière des cas où la mobilisation numérique a produit un effet tangible sur les décisions gouvernementales. Nguyen et Nguyen (2018) offrent un exemple frappant avec le mouvement *6,700 Trees Protection Movement*, lancé sur Facebook au Vietnam. Ce mouvement citoyen visait à s'opposer à un projet municipal d'abattage massif d'arbres dans la ville de Hanoi. L'usage stratégique des médias sociaux

a forcé les autorités municipales à modifier leur plan, à communiquer plus ouvertement avec les citoyens et à prendre en compte les critiques publiques. Le succès relatif de cette mobilisation repose sur plusieurs facteurs : la popularité de Facebook dans le pays, l'absence du gouvernement sur la plateforme au début du conflit, mais aussi la capacité du mouvement à articuler un discours civique accessible, relayé massivement par les usagers. Ce cas illustre ainsi la possibilité, dans certains contextes, de produire une forme de contre-pouvoir discursif et d'exercer une pression sur les autorités publiques.

Un autre exemple est celui du mouvement #EndSARS au Nigeria en octobre 2020. Lancée sur les médias sociaux, cette campagne de dénonciation visait le SARS (*Special Anti-Robbery Squad*), une unité policière accusée de violences extrêmes contre la population, en particulier contre les jeunes hommes issus de quartiers populaires. Grâce à l'ampleur des publications sur Twitter et Instagram, au relais rapide par des influenceurs et à la coordination de manifestations physiques sur WhatsApp, le mouvement a rapidement gagné une visibilité nationale et internationale. Sous pression, le gouvernement nigérian a annoncé la dissolution de l'unité, une réponse qui marque un effet politique manifeste (Abimbade et al., 2022). Ce cas illustre la manière dont une mobilisation numérique populaire et horizontalement coordonnée peut forcer une institution étatique à prendre publiquement position, même dans un contexte autoritaire ou semi-autoritaire. Ces exemples suggèrent que, dans certaines conditions, les médias sociaux peuvent être utilisés comme levier pour interroger les autorités politiques et influencer le cadrage des débats publics. Toutefois, cette capacité reste fortement contextualisée. Elle est liée à des facteurs comme la taille du réseau mobilisé, la configuration de l'espace médiatique national, le degré d'ouverture du régime politique, et la capacité des militants à exploiter les affordances des plateformes.

À l'opposé, d'autres recherches soulignent les limites importantes des mobilisations numériques dans des contextes de précarité ou de marginalisation. Par exemple, des études sur les communautés francophones en milieu minoritaire au Canada (Lord et al., 2022 ; Lupien, 2020), d'autres à propos des groupes de lutte contre la pauvreté au Québec (Landry et al., 2020), ainsi que celles qui concernent des organismes qui luttent contre les inégalités raciales au Québec (Caïdor et al., 2024), ont relevé que ces groupes hésitent à critiquer ouvertement les gouvernements sur les médias sociaux, car ils sont souvent dépendants du financement gouvernemental. Cette forme d'autocensure n'est certainement pas sans répercussion sur leurs capacités à influencer les acteurs qu'ils ciblent. Ces recherches ont aussi mis en lumière qu'ils n'ont pas toujours les compétences ni les ressources nécessaires pour déployer des stratégies de communication et de mobilisation efficaces sur les plateformes numériques. Les conclusions auxquelles parviennent ces études nuancent l'idée que les médias sociaux sont des espaces de contre-pouvoir (Adi, 2018 ; Fischer, 2016 ; Porta et Mattoni, 2015).

Ce constat rejoint les analyses critiques qui remettent en question l'idée que les médias sociaux constituent systématiquement des espaces de contre-pouvoir (Adi, 2018 ; Fischer, 2016 ; Porta et Mattoni, 2015 ; Milan, 2013). La possibilité de pouvoir s'exprimer en ligne ne garantit ni la réception du message ni son effet sur les structures décisionnelles. La présence sur les réseaux ne se traduit pas mécaniquement par un pouvoir d'influence. Bien souvent, la force institutionnelle des autorités politiques, leur contrôle des agendas médiatiques, ou encore la dispersion des mobilisations numériques, limitent la capacité à faire émerger une contestation pleinement structurée, audible et efficace.

2.2 Représentation médiatique et asymétries de visibilité

En parallèle des effets politiques directs, la manière dont les groupes minoritaires sont représentés ou rendus visibles dans la sphère médiatique constitue un autre axe central de tension. Si les médias sociaux permettent une prise de parole autonome, ils n'échappent pas aux logiques de hiérarchisation et d'exclusion symbolique propres aux médias traditionnels. Plusieurs auteurs ont souligné que les catégories de personnes sous-représentées ou stigmatisées dans les médias de masse, comme les demandeurs d'asile, les personnes racisées ou les femmes militantes, rencontrent des obstacles similaires sur les plateformes numériques, quoique sous d'autres formes (Guaaybess, 2020 ; Baldini, 2019 ; Nikunen, 2018 ; Chouliarakis, 2017). Il faut souligner que la sphère médiatique traditionnelle et la sphère numérique ne sont pas hermétiquement séparées comme Dacheux le soulève : « elles forment un système médiatique complexe où des zones aux logiques différentes sont constamment en contact les unes avec les autres » (2020, p. 69). En effet, l'accès à la parole médiatique reste conditionné par des normes implicites : format du discours, identité du locuteur, proximité idéologique avec les récits dominants. Dalibert (2015) montre que les groupes dont l'identité ou les revendications s'écartent de la norme majoritaire accèdent plus difficilement à la reconnaissance médiatique. Dans ce contexte, les plateformes de médias sociaux sont parfois mobilisées comme des espaces d'expression alternatifs, où des contre-discours peuvent émerger. Ces pratiques visent à contester les représentations dominantes et à valoriser des subjectivités invisibilisées dans l'espace public.

C'est dans cette optique que Lupien et al. (2024) analysent l'usage stratégique des médias sociaux par des groupes autochtones en Amérique du Sud. Les plateformes servent ici à documenter des violences institutionnelles, à contrecarrer les discours étatiques, et à affirmer une autonomie narrative face aux médias traditionnels. De la même manière, le mouvement *Occupy Wall Street*, illustre bien comment certains groupes ont investi les plateformes numériques pour contourner les canaux médiatiques traditionnels et établir une communication directe avec le public. Vrikki (2018) montre comment, lors de l'expulsion des manifestants du parc Zuccotti, les participants ont généré une couverture en temps réel sur Twitter. Plus de 76 000 tweets ont été publiés le 15 novembre sous le mot-clé #OWS. Ce flux massif de messages a permis non seulement de diffuser rapidement les événements, mais il a aussi produit une expérience de *storytelling* et a renforcé le sentiment d'appartenance au mouvement. Fischer (2016) examine le cas de CeCe McDonald, une femme trans noire arrêtée aux États-Unis. Son histoire, largement ignorée ou déformée par les médias, a été récupérée par des militantes trans et antiracistes qui ont utilisé les réseaux sociaux pour produire un cadrage alternatif, plus juste et politiquement mobilisateur. D'autres approches, comme le digital storytelling (Baldini, 2019) ou le selfie activism (Nikunen, 2018), illustrent comment des groupes subalternes utilisent les médias numériques pour créer des récits de soi, visuels ou narratifs, qui échappent aux logiques d'objectivation médiatique. Ces formes de narration individuelle ou collective permettent non seulement de revendiquer une subjectivité propre, mais aussi de renverser la position de spectateur passif pour devenir acteur de sa propre visibilité.

Toutefois, ces stratégies, aussi créatives soient-elles, ne suffisent pas à garantir une réception équitable dans la sphère publique. Plusieurs travaux (Mitolo et al., 2020 ; Moscato 2016 ; Van der Meer, 2013 ; Hemphill et al., 2013), montrent aussi que ces pratiques ne modifient que très rarement les algorithmes de visibilité ou les logiques éditoriales des grands médias qui continuent à privilégier certaines voix au détriment d'autres. Même lorsque ces contenus rencontrent un certain écho, il est souvent éphémère et fragile. Le décalage entre visibilité numérique et influence réelle reste un enjeu majeur. Ainsi, les façons dont ces voix parviennent réellement à être écoutées ne sont pas claires et les autrices de ces études remettent en question le rôle

(même le devoir) des médias traditionnels dans le développement d'une société en permettant à une diversité de citoyens et d'expériences d'être représentés dans la sphère médiatique traditionnelle. Ces recherches soulignent aussi la pertinence de s'interroger sur la mesure dans laquelle les technologies numériques soutiennent ces individus issus de groupes minoritaires dans leur liberté de choisir la vie qu'ils souhaitent poursuivre au lieu de se concentrer uniquement sur les impacts de ces technologies par ce qu'elles permettent ou non.

L'ensemble de ces recherches montre que les effets externes des mobilisations numériques, qu'ils soient politiques ou médiatiques, sont à la fois possibles, situés et inégalement répartis. Si certains groupes parviennent à influencer l'agenda politique ou à faire évoluer certains cadrages médiatiques, beaucoup d'autres peinent à faire entendre leurs voix ou à obtenir une reconnaissance durable. Ce décalage souligne l'importance d'analyser plus finement les obstacles sociaux, techniques et politiques qui façonnent ces inégalités d'impact.

3 Les limites de la contestation en ligne : une incapacité à transcender les cadrages établis

Bien qu'utile à plusieurs égards pour les groupes minoritaires, l'usage militant des médias sociaux comporte des limites importantes. Ces technologies ne permettent pas de transcender les inégalités sociales et politiques dans lesquelles évoluent les individus : elles tendent plutôt à les prolonger, voire à les renforcer (Raynauld et al., 2020 ; Granjon, 2009 ; Fischer, 2016). Les écarts d'accès, les compétences numériques et les conditions socioéconomiques inégales participent ainsi à la reproduction de formes d'exclusion dans l'espace numérique (Denoüel et Granjon, 2011). Par ailleurs, les médias sociaux ne sont pas exempts des rapports de pouvoir qui traversent les sociétés hors ligne. Certains groupes continuent d'y faire face à la discrimination, à la marginalisation ou aux attaques ciblées, notamment dans le cas de mobilisations féministes ou antiracistes (Jouët et al., 2017 ; Heslen-Ziya, 2022).

Cette section propose d'examiner ces limites en distinguant deux types de contextes interconnectés : le contexte social, lié aux inégalités d'accès, de ressources et de compétences, et le contexte politique, qui renvoie aux dynamiques de censure, de contrôle ou de répression en ligne.

3.1 Contexte social : obstacles structurels à la mobilisation numérique

Les groupes minorisés se heurtent à des obstacles hors ligne qui influencent directement leurs capacités d'action en ligne. Landry et al. (2020), dans une étude sur des groupes de lutte contre la pauvreté au Québec, identifient une fracture numérique à deux niveaux : du côté organisationnel (manque d'expertise) et du côté des militants eux-mêmes (précarité et faibles compétences numériques). Ces facteurs compromettent leur capacité à mobiliser efficacement sur les médias sociaux, en comparaison à d'autres acteurs du champ. Par conséquent, ne pas posséder un certain savoir-faire en matière d'outils de communication peut devenir source de discrimination sociale. Comme soulevé par Vidal, « [i]l ne faut en effet pas nier les positions spécifiques, voire inégales, entre usagers, selon leur genre, leur formation, leurs revenus et d'autant plus entre émetteurs et usagers [...] » (2012a, p. 16). Les inégalités numériques ne se résument donc pas à une question

d'accès et d'équipement, elles « se manifestent d'abord sous la forme d'une diversité de pratiques résultant d'une déclinaison des inégalités sociales » (Granjon et al., 2009, p. 2).

Une lecture plus critique de ces obstacles, éclairée par les approches intersectionnelles et décoloniales, permet de dépasser l'analyse en ce qui concerne le déficit technique ou informationnel. Ces cadres théoriques insistent sur le fait que les inégalités numériques ne sont pas simplement fonction de ressources inégales ou d'accès mais qu'elles sont le produit de rapports de pouvoir historiques et imbriqués, liés, par exemple, à la classe, au genre ou à la race (Benjamin, 2019 ; Collins et Bilge, 2016). Elles mettent ainsi en lumière la manière dont les conditions d'accès à la parole publique sont façonnées par des structures sociales profondes, souvent invisibles dans les discours dominants sur la participation numérique. C'est dans cette logique que Couldry et Mejias (2019) parlent de colonialisme numérique, pour désigner les infrastructures numériques globales qui reproduisent des formes de domination symbolique et économique. Les voix marginalisées y sont non seulement filtrées ou invisibilisées, mais leurs données deviennent également une ressource exploitée sans réciprocité politique. Nemer (2016) souligne également que les créateurs de contenu en ligne proviennent en majorité de groupes déjà favorisés. Ainsi, la participation numérique peut paradoxalement reconduire l'exclusion de ceux qu'elle prétend inclure. On peut dès lors se demander si les militants issus de groupes minorisés, en recourant aux médias sociaux, ne finissent pas par rejoindre essentiellement un public déjà privilégié. Une telle configuration façonne inévitablement les discours qui circulent et les revendications portées. C'est notamment un point relevé par Salem (2011) qui, à partir de la révolution égyptienne, démontre comment la variable classe sociale influence les dynamiques d'engagement numérique.

La mobilisation en ligne ne se heurte pas uniquement à des contraintes techniques ou sociales, elle est aussi activement contestée par des forces opposées, souvent nourries par les dynamiques de pouvoir que les mobilisations cherchent justement à remettre en cause. Bien que certains groupes militants détiennent les ressources financières et techniques pour s'investir dans des campagnes sur les médias sociaux, ces plateformes n'offrent pas de protection contre la discrimination et l'intimidation dont les membres de certains groupes sont victimes hors ligne. Évidemment, cela ne protège pas non plus contre les messages haineux reçus en ligne (Raynauld et al., 2020, paragr. 17). En effet, les dynamiques de contestation se traduisent notamment par l'émergence de contre-mobilisations en ligne qui prennent la forme d'actes de harcèlement ciblé ou de discours haineux visant à délégitimer les luttes portées par les groupes minoritaires. Cette manifestation de comportements hostiles participe activement à l'effacement des voix en restreignant les espaces d'expression et en imposant un coût symbolique à la prise de parole. Le Web et les médias sociaux ne sont donc pas seulement des espaces d'émancipation sociale, ils deviennent aussi des espaces où se déploient des utilisateurs qui attaquent divers groupes ou minorités jugés comme menaçants au maintien des rapports de pouvoir (Bard et al., 2019 ; Jouët et al., 2017). Cette ambivalence est renforcée par le fait que les plateformes régulent peu les contenus qui y sont publiés, car elles adoptent une logique économique de libre circulation des contenus dans laquelle les propriétaires favorisent les signalements faits par les utilisateurs eux-mêmes (Mouketou, 2021). Cette haine et ses conséquences sont notamment mises en évidence dans de récentes recherches sur des mobilisations féministes en ligne (Hübner et Pilote, 2020 ; Jouët et al., 2017) et démontrent comment les médias sociaux peuvent aussi devenir des lieux de contre-mouvement, dont la violence et l'hostilité visent directement les femmes et leurs droits (Heslen-Ziya, 2022 ; Lamy, 2022). Ces observations soulignent que les inégalités ne relèvent pas seulement de l'accès technique, mais aussi des conditions symboliques et politiques de participation. À ces obstacles sociaux et structurels s'ajoutent des

formes de contrôle politique exercées sur l'environnement numérique, notamment dans des contextes autoritaires ou de surveillance étatique.

3.2 Contexte politique : répression, contrôle et instrumentalisation étatiques

Le contexte politique constitue un facteur déterminant dans les limites observées des mobilisations numériques. À partir du tournant des années 2010, les médias sociaux ont acquis une place centrale dans les dynamiques de communication et d'organisation militante. Ces plateformes ont permis aux citoyen·nes de s'informer, de coordonner des actions collectives, de protester et d'exprimer leurs opinions. L'étude de l'usage militant des médias sociaux à cette période ne saurait faire abstraction des soulèvements du printemps arabe, amorcés en Tunisie avant de s'étendre à l'Égypte, à la Syrie, à la Libye, et à plusieurs autres pays du continent africain (Kperogi, 2022). Par la même occasion, cela a fait valoir les capacités des régimes autoritaires à exercer un contrôle sur le Web. Des auteurs ont d'ailleurs étudié comment le militantisme sur les médias sociaux prend forme dans le contexte d'une censure omniprésente et de la répression de l'État. Dans ce contexte politique spécifique, ils ont révélé les façons dont les autorités peuvent contrôler la communication en ligne lors des mobilisations (particulièrement quand celles-ci menacent leur pouvoir) à partir d'études réalisées notamment au Moyen-Orient, en Afrique et en Asie (Karikari, 2022 ; Matsilele, 2022 ; Mpofu, 2022 ; Tufecki, 2017 ; Poell, 2015 ; Porta et Mattoni, 2015 ;). En effet, les États peuvent contraindre les fournisseurs à interdire l'accès à leur service Internet, à intimider ou à arrêter les militants centraux dans la production d'informations pour le mouvement, à fermer des sites Web spécifiques ou à interrompre la connexion au réseau Internet.

Des gouvernements peuvent également opter pour des techniques de répression plus subtiles en menant des contre-campagnes sur les plateformes. Notamment, en tentant d'établir un contrôle sur le discours politique et le flux d'informations en ligne (Kuznetsova, 2022 ; Manzie, 2022). Comme le démontre l'étude de Kuznetsova (2022), bien que les chaînes *Telegram* pro-opposition en Biélorussie aient atteint une plus grande audience que les chaînes en faveur de l'État ou neutres, ce sont les chaînes progouvernementales et neutres de Russie qui ont dominé la *Telegramsphere*. L'État ayant souvent plus de ressources que les militants, cela donne lieu à des campagnes plus sophistiquées. Conséquemment, ces initiatives mènent à l'exclusion des voix dissidentes sans que la censure soit appliquée (même si celle-ci demeure possible). Des techniques similaires peuvent ainsi être mobilisées par des acteurs opposés, ce qui illustre que l'usage des technologies numériques dans les mobilisations politiques évolue selon une dynamique qui oscille entre un avantage initial des militants, une contre-offensive gouvernementale et une confrontation soutenue entre les deux (Porta et Mattoni, 2015). Ainsi, au-delà des formes explicites de répression et de contrôle étatique, les mobilisations numériques doivent également composer avec des dynamiques plus diffuses, mais tout aussi contraignantes, où la surveillance devient un instrument de pouvoir qui redéfinit les modalités d'engagement.

4 Les risques : surveillance, autocensure et contournements

Dans le prolongement de l'analyse des formes de contrôle politique, cette section s'attarde aux risques concrets associés à l'usage militant des médias sociaux, en particulier pour les groupes minorisés. Il faut

rappeler que les plateformes peuvent être utilisées tant par les militants que par leurs opposants dans une dynamique de pouvoir et de contre-pouvoir. Contrairement à une idée reçue, qui l'associe uniquement aux régimes autoritaires, la surveillance numérique est aussi bien présente dans les démocraties libérales. Par exemple, dès 2011, les services de police américains utilisaient des logiciels de reconnaissance faciale pour identifier les participants au mouvement Occupy Wall Street (Hammond, 2013). Ashley Lee (2024), dans un article récent, aborde la surveillance en ligne qui se déploie sous différentes formes ; la surveillance étatique, la surveillance des acteurs commerciaux et celle des institutions sociales (famille, école, employeur). Elle documente comment ces formes s'entrelacent et renforcent des mécanismes d'oppression spécifiques à certains groupes, en particulier les jeunes issus de communautés minorisées. Son étude met en lumière que les pratiques de surveillance en ligne viennent en complémentarité avec les anciennes pratiques de surveillance et de contrôle social (non numérique) et que cela produit de nouvelles formes d'inégalités numériques et d'oppression. Ces dynamiques entraînent des formes d'autocensure, de codage symbolique et de retrait partiel de l'espace numérique. Les cas analysés par Lee (2024) – notamment une militante LGBTQ+ surveillée par sa famille religieuse, ou une jeune musulmane consciente de la surveillance policière sur sa communauté – illustrent ces tactiques de contournement, entre invisibilité volontaire et usage discret des médias sociaux. La recherche de Poell (2015) sur les contextes chinois et iraniens révèle le même genre de tactiques de contournement. Les usagers des médias sociaux sont très prudents en regard des façons dont ils communiquent et se présentent en ligne. Notamment, l'auteur note l'adoption d'un langage symbolique, le fait de mal orthographier volontairement des mots qui pourraient potentiellement être interdits ainsi que l'utilisation de pseudonyme pour cacher leur identité. Ces exemples, qui prennent place tant en Occident qu'en Orient, démontrent la nécessité, pour les individus participant à des mouvements associés à des groupes minoritaires, d'opter pour une attitude caméléon et de faire profil bas dans l'objectif de contourner la surveillance ou pour éviter la répression.

Ces recherches montrent également que ce qui peut habituellement être considéré comme une affordance des médias sociaux, c'est-à-dire que leur utilisation offre la possibilité d'être vu, ou même de devenir viral, devient plutôt un risque que certains militants préfèrent éviter. En effet, rendre visibles et audibles les expériences des personnes opprimées est souvent considéré comme l'objectif central des mobilisations citoyennes. Or, pour certains individus, la possibilité de se rendre visibles au moyen de la protestation est une activité pratiquée uniquement en dernier recours, car la visibilité et la revendication des droits exposent certaines personnes à des risques importants. Par exemple, cela peut soumettre au contrôle étatique des migrants irréguliers (Caïdor et al., 2024 ; Tyler et Marciniak, 2013). Comme le relève Proulx, la participation des usagers les soumet volontairement à la captation de leurs traces, et, par conséquent, « [l]a situation apparaît paradoxale en ce sens que cette possibilité d'émancipation de l'internaute se traduit automatiquement en une activité de contrôle et de surveillance de la part des Géants de l'Internet » (2020, p. 30), ou d'autres institutions sociales et étatiques. Alors que certains se tournent justement vers le militantisme sur les médias sociaux pour éviter la répression qu'ils peuvent vivre dans l'espace physique, il semble que la surveillance qui s'effectue dans les espaces en ligne laisse aussi entrevoir des problèmes grandissants sur le contrôle des États et des entreprises sur les données des militants (Lee, 2024). Il ne faut pas oublier que les objectifs des propriétaires de ces plateformes se concentrent sur les intérêts privés plutôt que sur l'autonomisation et la justice (Milan, 2013). Cette situation rend plus vulnérables les militants qui les utilisent par rapport aux contenus qu'ils publient, mais aussi en ce qui concerne leur vie privée, et ce, spécialement quand les intérêts de ces entreprises s'alignent avec le désir de répression des États en temps de mobilisation (Munoriyarwa et Chiumbu, 2022 ; Tufekci, 2017 ; Porta et Mattoni, 2015). On remarque toutefois que des plateformes et des

infrastructures indépendantes ont commencé à se créer et que celles-ci offrent les mêmes fonctionnalités que Facebook, Messenger ou X, mais elles sont adaptées aux besoins des militants et assurent une protection des données. Nous pouvons citer en exemple *Crabgrass* ou *Briar* (Porta et Mattoni, 2015). Or, si l'objectif des groupes est de gagner en visibilité, de mobiliser le plus grand nombre possible ou d'attirer l'attention des médias traditionnels, il semble qu'ils n'aient pas l'impression qu'il est possible d'utiliser d'autres plateformes que celles où la population générale se trouve (Kavada et al., 2023). Ces plateformes indépendantes peuvent tout de même permettre aux militants de s'organiser et de communiquer entre eux en se mettant moins à risque d'être surveillés.

Conclusion

En somme, l'usage militant des technologies de communication peut être un catalyseur de l'action sociale en ayant un impact sur les capacités d'action des citoyens à s'investir dans l'élaboration des lois, par exemple, et à participer à la vie publique. Cet usage est toutefois traversé par des tensions constantes entre expression, visibilité et efficacité politique. Si ces plateformes offrent des occasions inédites pour faire entendre certaines voix et mobiliser rapidement, elles reproduisent aussi des logiques de domination, de surveillance et d'exclusion. Ces dynamiques ambivalentes montrent que le pouvoir d'agir n'est jamais garanti, mais continuellement négocié dans des environnements numériques marqués par des asymétries structurelles.

Conséquemment, cela représente un défi supplémentaire pour les groupes minoritaires qui tente « de transcender les inégalités dont ils souffrent en société par le biais des médias de la communication numérique » (Raynauld et al., 2020, paragr. 14). Peut-être qu'il est plus sage d'envisager l'usage militant des médias sociaux par ces groupes en proposant des cadrages alternatifs, tel que Proulx l'évoque, c'est-à-dire : « comme un horizon politique vers lequel on veut tendre » (2020, p. 135) ou comme Baldini (2019) qui suggère de s'attarder davantage sur les compétences et les savoirs que les individus développent à travers ces usages, notamment dans des contextes de précarité, au lieu des impacts politiques ou médiatiques de cet usage. Malgré l'abondance de recherches recensées, certaines zones restent encore peu explorées ou fragmentées. Les perceptions vécues par les militants face à la visibilité numérique, leurs stratégies pour composer avec les logiques algorithmiques ou encore leur rapport à la parole politique restent trop rarement placées au centre de l'analyse. Parallèlement, le rôle que pourraient jouer des infrastructures numériques alternatives, en dehors des grandes plateformes commerciales, dans le renforcement du pouvoir d'agir des groupes minorisés, représente une piste de recherche encore marginale, mais porteuse.

Explorer ces perspectives permettrait de mieux comprendre les conditions concrètes qui favorisent une participation réellement équitable dans l'espace numérique, et de penser l'usage militant des médias sociaux non pas uniquement comme des outils, mais comme des lieux de négociation politique et symbolique.

Références bibliographiques

Adi, A. (Éd.). (2018). *Protest Public Relations: Communicating Dissent and Activism* (1^{re} éd.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351173605>.

Adi, A. (2015). Occupy PR: An analysis of online media communications of Occupy Wall Street and Occupy London. *Public Relations Review*, 41(4), 508-514. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.06.001>.

- Alloing, C., Cossette, S., et Germain, S. (2021). Faire face aux plateformes. *Questions de communication*, 40, Article 40. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.26730>.
- Abimbade, O., Olayoku, P., et Herro, D. (2022). Millennial activism within Nigerian Twitterscape: From mobilization to social action of #ENDSARS protest. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100222. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100222>
- Bard, C., Blais, M., et Dupuis-Déri, F. (2019). *Antiféminismes et masculinismes d'hier à aujourd'hui*. PUF – Presses universitaires de France.
- Blum, I., et Uldam, J. (2024). Faking, optimising and conceding to power: Social movement understandings of social media power. *New Media & Society*, 14614448241266769. <https://doi.org/10.1177/14614448241266769>.
- Bonini Baldini, S. (2019). Digital Storytelling with Refugees: Analysis of Communication Setting from the Capability Approach Perspective. *Revue Française Des Sciences de l'information et de La Communication*, 17, Article 17. <http://journals.openedition.org/rfsic/7022#tocto1n5>.
- Caïdor, P., Blaise, A., et Togola, A. (2024). Les relations publiques au service du changement social. *Communication. Information médias théories pratiques*, Vol. 41/2, Article Vol. 41/2. <https://doi.org/10.4000/12yf0>.
- Cammaerts, B. (2015). Social Media and Activism. Dans The International Encyclopedia of Digital Communication and Society (p. 1-8). American Cancer Society.
<https://doi.org/10.1002/9781118767771.wbiedcs083>.
- Cao, H. (2022). Organizing an “organizationless” protest campaign in the WeChatsphere. *Big Data & Society*, 9(1), 20539517221078823. <https://doi.org/10.1177/20539517221078823>.
- Castells, M. (2013). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age*. Polity..
- Chouliaraki, L. (2017). Symbolic bordering: The self-representation of migrants and refugees in digital news. *Popular Communication*, 15(2), 78–94. doi:10.1080/15405702.2017.1281415.
- Ciszek, E., Haven, P., et Nneka, L. (2021). *Amplification and the limits of visibility: Complicating strategies of trans voice and representations on social media*. <https://journals-sagepubcom.acces.bibl.ulaval.ca/doi/10.1177/14614448211031031>.
- Ciszek, E. L. (2016). Digital activism: How social media and dissensus inform theory and practice. *Public Relations Review*, 42(2), 314-321. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2016.02.002>.
- Coombs, W. T. (1998). The internet as potential equalizer: New leverage for confronting social irresponsibility. *Public Relations Review*, 24(3), 289-303. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(99\)80141-6](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(99)80141-6).
- Couldry, N. (2009). Rethinking the politics of voice: Commentary. *Continuum*, 23(4), 579-582. <https://doi.org/10.1080/10304310903026594>.
- Couldry, N., et Mejias, U. A. (2019). Data Colonialism: Rethinking Big Data’s Relation to the Contemporary Subject. *Television & New Media*, 20(4), 336-349. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>
- Couture, S., et Toupin, S. (2019). What does the notion of “sovereignty” mean when referring to the digital? *New Media & Society*, 21(10), 2305-2322. <https://doi.org/10.1177/1461444819865984>

Dacheux, É., Guaaybess, T., et Thibault-Laulan, A.-M. (2020). *Communiquer l'invisible*. Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

Dacheux É. (2020). Ce que les Gilets Jaunes rendent visibles : 7 leçons pour les sciences sociales. Dans Éric Dacheux et al., (dir), *Communiquer l'invisible* (p. 57-78). Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

Dalibert, M. (2015). Médias et mouvements sociaux minoritaires : Un accès à la sphère publique régulé par la « francité » ? *Sciences de la société*, 94, Article 94.

Denouël, J., Granjon, F., Denouël, J., et Granjon, F. (2011). *Communiquer à l'ère numérique : Regards croisés sur la sociologie des usages*. Presses de l'École des mines.

Eslen-Ziya, H. (2022). Establishing networked misogyny as a counter movement: The analysis of the online anti-Istanbul convention presence. *Convergence*, 28(6), 1737-1753.
<https://doi.org/10.1177/13548565221089218>.

Fuchs, C. (2017). *Social media: A critical introduction* (2nd edition). Sage.

Gallant, N., Latzko-Toth, G., et Pastinelli, M. (2015). *Circulation de l'information sur les médias sociaux pendant la grève étudiante de 2012 au Québec*. Centre d'études sur les médias.
<https://www.cem.ulaval.ca/wp-content/uploads/2019/04/circulationinformation.pdf>.

Gerbaudo, P. (2012). *Tweets and the Streets: Social Media and Contemporary Activism*. Pluto Press.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/30772>

Gerbaudo, P. (2014). Populism 2.0: Social media activism, the generic Internet user and interactive direct democracy. Dans *Social Media, Politics and the State*. Routledge.

Goldenberg, A., et Proulx, S. (2011). L'agir politique au regard des technologies de l'information et de la communication. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 14(1), 99-120.
<https://doi.org/10.7202/1005988ar>.

Granjon, Fabien., Papa, Venetia., Tuncel, Gökçe., Papa, V., et Tuncel, G. (2017). *Mobilisations numériques : Politiques du conflit et technologies médiatiques*.

Granjon, F., Lelong, Benoît., Metzger, J.-L., Granjon, F., Lelong, B., et Metzger, J.-L. (2009). *Inégalités numériques : Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Hermès Science publications-Lavoisier. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb420252587>.

Guaaybess T. (2020). Communiquer l'invisible en Sciences de l'information et de la Communication. Dans Éric Dacheux et al., (dir) *Communiquer l'invisible* (p. 15-38) Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

Habermas, J., Joly, F., et Habermas, J. (2023). *Espace public et démocratie délibérative : Un tournant*. Gallimard.

Hammond, J. L. (2013). The significance of space in Occupy Wall Street. *A Journal for and about Social Movements*, 5, 499-524.

- Hemphill, L., Culotta, A., et Heston, M. (2013). *Framing in Social Media: How the US Congress Uses Twitter Hashtags to Frame Political Issues* (SSRN Scholarly Paper 2317335). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2317335>.
- Hill Collins, P., et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Hübner, L. A., et Pilote, A.-M. (2020). Mobilisations féministes sur Facebook et Twitter. *Terminal. Technologie de l'information, culture et société*, 127, Article 127. <https://doi.org/10.4000/terminal.5764>.
- ICI.Radio-Canada.ca, Z. I.– . (2021, janvier 29). *Dix ans plus tard, que reste-t-il des printemps arabes ?* Radio-Canada ; Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1766682/printemps-arabes-anniversaire-bilan-soulevenements-repression>.
- Jochems, S., Millette, M., et Millette, J. (2013). Hybridization of Engagement Practices: Use of Communications Technology During the Quebec Red Square Movement. *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, 6(3), Article 3. <https://doi.org/10.31165/nk.2013.63.304>.
- Jouët, J., Niemeyer, K., et Pavard, B. (2017). Faire des vagues : Les mobilisations féministes en ligne. *Réseaux*, 201(1), 21-57. <https://doi.org/10.3917/res.201.0019>.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux. Communication – Technologie – Société*, 18(100), 487-521. <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>.
- Joyce, M. (2011). The Proof Is in the Pendulum: A History of Digital Activism and Repression. *Meta-Activism Blog*. <http://wp.me/p12vbQ-DB>.
- Juteau, D. (2000). Ethnicité, nation et sexe-genre. *Les Cahiers du Gres*, 1(1), 53. <https://doi.org/10.7202/009418ar>
- Karikari, E. (2022). Capital, the State, and the Digital Divide: A Critical Reflection on Social Media Censorship in Ghana. Dans Farooq Kperogi (dir), *Digital Dissidence and Social Media Censorship in Africa* (p. 58-75). Routledge.
- Kavada A, Askanius T, Kaun A, et al. (2023). *Tying up Goliath: activist strategies for confronting and harnessing digital power*. Transnational Institute. <https://www.tni.org/en/article/tying-up-goliath>.
- Khazraee, E., et Novak, A. N. (2018). Digitally Mediated Protest: Social Media Affordances for Collective Identity Construction. *Social Media + Society*, 4(1), 2056305118765740. <https://doi.org/10.1177/2056305118765740>
- Kperogi, F. A. (2022). Introduction: The Gatekeeper State Meets Digital Citizen Panoptic Gaze. Dans Farooq Kperogi (dir), *Digital Dissidence and Social Media Censorship in Africa* (p. 1-18). Routledge.
- Lamy, S. (2022). Le backlash. Dans *Agora toxica La société incivile à l'ère d'internet* (p. 159-168). Éditions du Détour. <https://shs.cairn.info/agora-toxica--9791097079871-page-159>.
- Landry, N., Gagné, A.-M., Rocheleau, S., Caneva, C., Caidor, P., et Bégin, M. (2020). Militantisme, justice sociale et inégalités numériques : Étude de groupes de lutte contre la pauvreté au Québec. *Terminal. Technologie de l'information, culture et société*, 127, Article 127. <http://journals.openedition.org/terminal/6111>.

- Lee, A. (2024). Hybrid activism under the radar: Surveillance and resistance among marginalized youth activists in the United States and Canada. *New Media & Society*, 26(7), 3833-3853.
<https://doi.org/10.1177/14614448221105847>.
- Lord, F.-R., Raynauld, V., Lalancette, M., et Luckerhoff, J. (2022). #La Résistance franco-ontarienne : Le rôle des médias socionumériques. *Enjeux et société : Approches transdisciplinaires*, 9(2), 277.
<https://doi.org/10.7202/1092849ar>.
- Lupien, P., Rincón, A., Lalama, A., et Chiriboga, G. (2024). Framing Indigenous protest in the online public sphere: A comparative frame analysis. *New Media & Society*, 26(3), 1566-1584.
<https://doi.org/10.1177/14614448221074705>.
- Manzie, V. D. (2022). Social Mediated Crisis Communication: Legitimacy, Significant Choice, and Censorship in the Armed Conflict in Cameroon. Dans Farooq Kperogi (dir), *Digital Dissidence and Social Media Censorship in Africa* (p. 230-241). Routledge.
- Mathieu, I. (2020). Cache-cache démocratique. Les Gilets jaunes, de l'invisible à l'inaudible. Dans Dacheux et al., (dir), *Communiquer l'invisible* (p. 39-54). Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.
- Matsilele, T. (2022). Countering Hegemony in Zimbabwe's Cyber Sphere: A Study of Dissident Digital Native Group #Tajamuka. Dans Farooq Kperogi (dir), *Digital Dissidence and Social Media Censorship in Africa* (p. 101-118). Routledge.
- Milan, S. (2013). *Social Movements and Their Technologies*. Palgrave Macmillan UK.
<https://doi.org/10.1057/9781137313546>.
- Millette, J. (2013). *De la rue au fil de presse : Grèves étudiantes et relations publiques* (p. xi, 174 pages ;). Presses de l'Université Laval.
- Mitozo, I., Costa, G. da, et Rodrigues, C. (2020). How Do Traditional Media Incorporate Statements From Political Actors In Social Media? An analysis of the framing of Jair Bolsonaro's tweets in Brazilian journalism. *Brazilian Journalism Research*, 16(1), 152-177.
<https://doi.org/10.25200/BJR.v16n1.2020.1256>.
- Mohsen-Finan, K., et Vermeren, P. (2018). Chapitre IX. Dissidences, révoltes populaires et nouvelles formes de contestation depuis 2011. *Collection Histoire*, 291-326.
- Moscato, D. (2016). *Media Portrayals of Hashtag Activism: A Framing Analysis of Canada's #IdleNoMore Movement Article Media and Communication*. <https://www.cogitatiopress.com/mediaandcommunication/article/view/416>.
- Mouketou, D. (2021, juillet 9). *La lutte contre les contenus haineux sur les plateformes de médias sociaux : Une analyse comparative d'approches de régulation*. Centre d'étude sur l'intégration et la mondialisation. https://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/la_lutte_contre_les_contenus_haineux.pdf.
- Mpofu, S. (2022). His Excellency, the Internet and Outraged Citizens: An Analysis of the Big Man Syndrome and Internet Shutdowns in Africa. Dans Farooq Kperogi (dir), *Digital Dissidence and Social Media Censorship in Africa*. Routledge.

- Mundt, M., Ross, K., et Burnett, C. M. (2018). Scaling Social Movements Through Social Media: The Case of Black Lives Matter. *Social Media + Society*, 4(4), 2056305118807911. <https://doi.org/10.1177/2056305118807911>.
- Munoriyarwa, A., et Chiumbu, S. H. (2022). Powers, Interests and Actors 1: The Influence of China in Africa's Digital Surveillance Practices. Dans Farooq Kperogi (dir), *Digital Dissidence and Social Media Censorship in Africa* (p.209-229). Routledge.
- Morozov, E. (2011). *The net delusion: The dark side of Internet freedom* (1 st ed). PublicAffairs.
- Nagy, P., et Neff, G. (2015). Imagined Affordance: Reconstructing a Keyword for Communication Theory. *Social Media + Society*, 1(2), 2056305115603385. <https://doi.org/10.1177/2056305115603385>.
- Nemer, D. (2016). Rethinking social change: The promises of Web 2.0 for the marginalized. *First Monday*. <https://doi.org/10.5210/fm.v21i6.6786>.
- Neveu, É. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.neve.2015.01>.
- Nguyen H. (2019). By Any Media Necessary: The New Youth Activism. *International Journal of Communication* (19328036), 13, 3035-3038.
- Nguyen, H. A., et Nguyen, T. T. H. (2018). Activist PR in Vietnam Public participation via Facebook to save 6,700 trees. Dans Ana Adi (dir), *Protest Public Relations : Communicating Dissent and Activism* (1^{re} éd, p. 205-221). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351173605>.
- Nikunen, K. (2019). Once a refugee: Selfie activism, visualized citizenship and the space of appearance. *Popular Communication*, 17(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/15405702.2018.1527336>.
- O'Halloran, O., et Cook, N. (2024). Breaking the silence: Exploring women's experiences of participating in the #MeToo movement. *Feminist Media Studies*, 24(6), 1371-1385. <https://doi.org/10.1080/14680777.2023.2231656>.
- Poell, T. (2014). Social Media Activism and State Censorship. Dans *Social Media, Politics and the State*. Routledge.
- Porta, D. della, et Mattoni, A. (2014). Social Networking Sites in Pro-democracy and Anti-austerity Protests: Some Thoughts from a Social Movement Perspective1. Dans *Social Media, Politics and the State*. Routledge.
- Proulx, S. (2020). *La participation numérique : Une injonction paradoxale*. Mines ParisTech-PSL.
- Goldenberg, A., et Proulx, S. (2011). L'agir politique au regard des technologies de l'information et de la communication. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 14(1), 99-120. <https://doi.org/10.7202/1005988ar>.
- Radio-Canada.ca, Z. T.-. (2023, avril 24). Twitter fait volte-face et accorde le crochet bleu à certaines vedettes... même mortes. Radio-Canada ; Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1973867/twitter-blue-volte-face-accorde-crochet-bleu-vedettes-mort>.

- Raynauld, V., Richez, E., et Wojcik, S. (2020). Les groupes minoritaires et/ou marginalisés à l'ère numérique. Introduction. *Terminal. Technologie de l'information, culture et société*, 127, Article 127. <http://journals.openedition.org/terminal/5656>.
- Roberts, J. M. (John M. (2014). *New media and public activism: Neoliberalism, the state and radical protest in the public sphere*. Policy Press.
- Ronzhyn, A., Cardenal, A. S., et Batlle Rubio, A. (2023). Defining affordances in social media research: A literature review. *New Media & Society*, 25(11), 3165-3188. <https://doi.org/10.1177/14614448221135187>
- Salem, S. (2014). Creating Spaces for Dissent: The Role of Social Media in the 2011 Egyptian Revolution. Dans *Social Media, Politics and the State*. Routledge.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Starkey, J. C., Koerber, A., Sternadori, M., et Pitchford, B. (2019). #MeToo Goes Global: Media Framing of Silence Breakers in Four National Settings. *Journal of Communication Inquiry*, 43 (4), 437-461. <https://doi.org/10.1177/0196859919865254>.
- Tufekci, Z. (2017). *Twitter and tear gas: The power and fragility of networked protest*. Yale University Press.
- Tufekci, Z., et Wilson, C. (2012). Social Media and the Decision to Participate in Political Protest: Observations From Tahrir Square. *Journal of Communication*, 62(2), 363-379. Ariane Articles. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01629.x>.
- Tyler, I., et Marcinia, K. (2013). Immigrant protest: An introduction. *Citizenship Studies*, 17(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/13621025.2013.780728>.
- Van der Meer, T. G. L. A., et Verhoeven, P. (2013). Public framing organizational crisis situations: Social media versus news media. *Public Relations Review*, 39(3), 229-231. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2012.12.001>.
- Vidal, G. (2012). *La sociologie des usages : Continuités et transformations*. Hermès science : Lavoisier.
- Vidal, G (2012a). Présentation. Dans Geneviève Vidal (dir), *La sociologie des usages : continuités et transformations*, (p. 15-22). Cachan : Lavoisier.
- Vidal, G. (2012 b). De l'analyse des usages à la dialectique technique et société. Dans Geneviève Vidal (dir), *La sociologie des usages : continuités et transformations*, (p. 213-242). Cachan : Lavoisier.
- Voutat, B., et Knuesel, R. (1997). La question des minorités. Une perspective de sociologie politique. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 10(38), 136-149. <https://doi.org/10.3406/polix.1997.1672>.
- Vrikki, P. (2018). The beginning of the end. Dans Ana adi (dir), *Protest public relations : Communicating dissent and activism—an introduction* (p.222-247). Routledge.

L'identité scientifique chez les étudiantes en STIM : une recension des écrits

Jacinthe Pilette

Mots-clés : Identité scientifique ; identité STIM ; femmes en STIM ; collégial.

Keywords : Science identity ; STEM identity ; women in STEM ; college.

Résumé

Les recherches sur la sous-représentation des femmes en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) adoptent de plus en plus une perspective basée sur l'identité scientifique. Celle-ci permet de s'attarder à la fois aux facteurs individuels et sociaux qui marquent les parcours scolaires en STIM des étudiantes. Cette recension des écrits a pour objectif de faire un tour des principales études portant sur la notion d'identité scientifique (Carlone et Johnson, 2007), issue de la recherche anglophone. Nous explorons la définition de l'identité scientifique, ses composantes ainsi que ses déclinaisons dans certaines disciplines des STIM, telles que la physique (Hazari et al., 2010) et l'ingénierie (Capobianco, 2006 ; Godwin et al., 2016). En dépit des nombreuses études existantes, la notion d'identité scientifique tarde à faire son entrée dans les recherches francophones en éducation aux sciences, qui bénéficierait pourtant de ses apports théoriques. Nous décrivons ainsi comment l'identité scientifique pourrait être un outil théorique pertinent pour étudier le parcours scolaire d'étudiantes dans les domaines des STIM au Québec, en particulier au niveau collégial, qui représente un moment décisif de leur orientation aux études supérieures.

Abstract

Research on the underrepresentation of women in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) increasingly adopts a perspective based on science identity. This approach allows for consideration of both individual and social factors that shape female students' educational paths in STEM. This literature review aims to provide an overview of key writings on the concept of science identity (Carlone & Johnson, 2007), primarily from anglophone research. We explore the definition of science identity, its components, and its variations in specific STEM disciplines, such as physics (Hazari & al., 2010) and engineering (Capobianco, 2006 ; Godwin & al., 2016). Despite the numerous existing studies, the concept of science identity has been slow to make its way into francophone research in science education, which could benefit from its theoretical contributions. We thus describe how science identity could serve as a relevant theoretical tool for studying the school experiences of female students in STEM fields in Quebec, particularly at the college level, which represents a pivotal moment in their orientation in higher education.

Pour citer cet article

Pilette, J. (2025). L'identité scientifique chez les étudiantes en STIM : une recension des écrits. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 229-247. <https://doi.org/10.62920/nkqv6830>

© Jacinthe Pilette, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)

Introduction

Les recherches sur la sous-représentation des femmes en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) ont permis de documenter les enjeux vécus par les femmes dans les milieux académiques et professionnels¹. Parmi ceux-ci, nous notons un intérêt pour les STIM qui diminue avec l'âge (Jaegers et Lafontaine, 2020 ; Potvin et Hasni, 2014, 2018), un plus faible sentiment de compétence en STIM chez les

¹ Je remercie chaleureusement mes codirections de recherche, Chantal Pouliot et Audrey Groleau, pour leur soutien, leurs encouragements et leurs commentaires judicieux apportés lors du processus d'écriture de cette recension des écrits.

étudiantes que chez les étudiants (Carlone et Johnson, 2007 ; Chan, 2022) et la menace du stéréotype² (Lin et Deemer, 2021 ; Smith et al., 2015). Nombre de ces constats sont également partagés par d'autres groupes sous-représentés dans les domaines des STIM, tels que les minorités visibles et les personnes LGBTQ+ (Cech et Waidzunas, 2021 ; McGee, 2018). Malgré une connaissance de ces enjeux, la proportion de femmes dans la majorité des domaines des STIM stagne (Belletête et al., 2022 ; Perreault, 2018) et les recherches sur le sujet méritent ainsi d'être poursuivies afin de comprendre les freins et les leviers à leur engagement en STIM.

Depuis les années 2000 (Brickhouse et al., 2000), les chercheurs et chercheuses préconisent l'utilisation d'une approche théorique basée sur l'identité pour étudier les parcours de femmes en STIM. En effet, les recherches à ce sujet se multiplient dans le champ de l'éducation aux sciences³ (Jiang et Wei, 2023) et l'identité permet d'aborder la sous-représentation des femmes en STIM d'un point de vue à la fois individuel et social. Cette perspective tarde pourtant à faire son entrée dans les recherches francophones en éducation aux sciences. Ainsi, l'objectif de cet article consiste à présenter une recension des écrits, issus en majorité de recherches anglophones, afin de définir la notion d'identité scientifique et de mettre en lumière certains de ses apports théoriques. Cette recension des écrits vise à illustrer la pertinence de notre projet de thèse (Pilette, à paraître) qui se penche sur les expériences d'étudiantes inscrites dans le programme Sciences de la nature au niveau collégial, soit un milieu où la notion d'identité scientifique n'est pas encore mise à profit dans les recherches.

Dans ce qui suit, nous présentons d'abord quelques définitions théoriques de la notion d'identité, puis d'identité scientifique afin d'en comprendre le caractère social et multiple. Par la suite, nous décrivons le modèle de l'identité scientifique proposé par Carlone et Johnson (2007), qui est utilisé dans de nombreuses recherches en éducation aux sciences, et nous détaillons les principaux constats soulevés par ces recherches. Nous explorons également comment l'identité scientifique peut se décliner dans les disciplines des STIM, comme la physique et l'ingénierie. Enfin, nous abordons l'identité scientifique comme un outil théorique pertinent pour analyser les expériences vécues par des étudiantes au niveau collégial, notamment dans le cadre des cours du programme Sciences de la nature.

1 L'identité scientifique pour comprendre l'engagement en STIM

Dans le champ de l'éducation aux sciences, les études concernant l'identité scientifique se sont multipliées depuis les années 2000 (Brickhouse et al., 2000 ; Carlone et Johnson, 2007 ; Hazari et al. 2010). Aussi reconnue comme l'identité STIM (ou *STEM identity*), cette notion permet d'aborder les expériences vécues par les personnes en STIM en s'intéressant à leurs particularités individuelles et aux dynamiques sociales au sein des milieux professionnels et scolaires. Cette approche identitaire permet également de traiter des enjeux de sous-représentation dans certaines disciplines, comme la physique et l'informatique, et de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les personnes rejoignent ou délaisSENT les STIM. Dans ce qui suit, nous

² La menace du stéréotype, ou *stereotype threat*, apparaît lorsqu'une personne se sent à risque de correspondre aux stéréotypes négatifs associés à un certain groupe social. Cette menace tend à influencer négativement la performance et le sentiment de compétence des individus concernés par les stéréotypes (Lin et Deemer, 2021).

³ Il s'agit de la traduction francophone du terme *science education*, qui inclut des recherches touchant à l'ensemble des disciplines des STIM. Nous notons que l'éducation aux sciences recoupe également la didactique des sciences et que ces deux termes francophones sont parfois utilisés pour référer au champ des *science education*.

présentons les appuis théoriques de la notion d'identité scientifique, ce qui nous permettra également d'exposer la pertinence de cette notion afin d'aborder les expériences en lien avec les STIM d'étudiantes inscrites dans le programme Sciences de la nature au niveau collégial.

1.1 La notion d'identité

Nous commençons par cibler certaines définitions pertinentes de l'identité, afin de mieux comprendre l'origine des recherches en lien avec l'identité scientifique. En effet, les études sur la notion d'identité sont nombreuses, mais certaines d'entre elles s'avèrent essentielles pour aborder cette notion dans le contexte des STIM. Le modèle de Gee (2000), souvent convoqué dans les écrits portant sur l'identité scientifique, définit l'identité comme le fait de se reconnaître et d'être reconnu par les autres comme un « type de personne », par exemple comme une « personne de sciences ». Cette identité, qui se construit socialement, n'est donc pas seulement associée à un processus interne. Gee (2000) propose également que l'identité des personnes se divise en quatre composantes. Premièrement, l'identité naturelle permet de décrire les caractéristiques intrinsèques aux individus, comme les caractéristiques biologiques. Deuxièmement, l'identité institutionnelle concerne le statut accordé aux individus par les institutions d'enseignement. Par exemple, une personne qui reçoit un diplôme de physique peut se reconnaître comme physicien ou physicienne. Troisièmement, l'identité discursive est construite par les interactions avec les autres. Ceci peut inclure d'être reconnu comme une personne drôle ou charismatique. Enfin, l'identité d'affinité réfère quant à elle au partage d'expériences au sein de groupes sociaux, comme les clubs de robotique ou les membres d'un département d'ingénierie. Le modèle de Gee (2000) s'avère donc particulièrement pertinent dans le contexte des STIM, puisque les diverses disciplines qui y sont associées possèdent leurs propres codes, langages et coutumes.

D'un côté, plusieurs auteurs et autrices insistent sur le caractère flexible de l'identité et sur l'importance de la socialisation dans la construction identitaire. Selon Lave et Wenger (1991), qui s'intéressent aux communautés de pratique, apprendre signifie construire son identité. Les auteurs expliquent que le processus d'apprentissage nécessite de s'intégrer dans une communauté de pratique et qu'en devenir membre revient à devenir un « type de personne » (Lave et Wenger, 1991, p. 53). Leur perspective rejoint celle de Gee (2000) tout en insistant sur la normalisation au sein des communautés de pratique. D'un autre côté, Holland et ses collègues (1998) expliquent que les personnes peuvent s'identifier à plus d'un groupe social, ce qu'ils qualifient d'identité de position. Les individus peuvent alors agir différemment d'un contexte à l'autre et présenter des identités diverses. Brickhouse et ses collègues (2000) ajoutent que les personnes doivent alors négocier entre les divers groupes sociaux auxquels elles appartiennent, leurs valeurs et leurs multiples identités, afin de choisir le genre de personne qu'elles souhaitent devenir. De ces diverses définitions, on peut retenir que l'identité n'est pas qu'intrinsèque, mais qu'elle se développe aussi à travers les groupes sociaux et les interactions. En outre, se définir comme une « personne de sciences » (ou une « personne de STIM ») signifie être reconnue comme telle au sein d'une communauté ou par des collègues. Enfin, ces diverses définitions en lien avec l'identité ont amené les chercheurs et chercheuses en éducation aux sciences à s'intéresser aux genres de personnes qui s'engagent en STIM et à se tourner vers la notion d'identité scientifique.

1.2 L'identité scientifique et ses composantes

Avant les années 1990, les recherches dans le champ de l'éducation aux sciences s'intéressant à la sous-représentation des femmes en STIM proposaient régulièrement des études comparatives sur l'engagement, la

performance ou l'attitude envers les STIM des garçons et des filles (Baker, 2016). Tel que l'explique Baker (2016), certaines de ces études cherchaient d'ailleurs à « palier aux lacunes » des filles plutôt qu'à transformer les milieux professionnels et scolaires. Au début des années 2000, Brickhouse et ses collègues (2000) critiquent l'approche de ces études, qui amènent deux risques en recherche : effectuer des classements binaires sans considérer les différences à l'intérieur d'un même genre et créer de nouveaux stéréotypes. En réponse aux chercheurs et chercheuses qui appelaient à dépasser les études portant sur les « lacunes » des filles, Brickhouse et Potter (2001) étudient la diversité des filles qui s'intéressent aux STIM. Dans leur étude, les chercheuses documentent les types d'identités reconnues par des enseignants et enseignantes de niveau secondaire en contexte urbain. Entre autres, ils et elles ont tendance à recommander un parcours en STIM uniquement aux « bonnes étudiantes » – celles perçues comme calmes et disciplinées –, au détriment d'autres étudiantes plus expressives ou ambitieuses qui performent moins d'un point de vue scolaire, mais qui expriment un plus grand intérêt pour les STIM. Ces études ont permis de documenter, entre autres, les profils de femmes qui s'engagent ou qui sont reconnues en STIM, alors qu'elles étaient auparavant perçues comme un tout homogène, et ont amené les recherches ultérieures à se tourner vers une perspective identitaire.

La majorité des études utilisant la notion d'identité scientifique comme modèle théorique s'appuient sur le modèle développé par Carlone et Johnson (2007), lui-même inspiré des travaux de Gee (2000) sur l'identité. Les chercheuses introduisent un modèle de la construction d'une identité scientifique afin de s'intéresser aux types de personnes sous-représentées en STIM, en portant une attention particulière aux femmes issues de minorités visibles aux États-Unis. Leur modèle possède trois composantes qui contribuent à la construction d'une identité scientifique. Ces composantes sont présentées sur un pied d'égalité et en intersection avec les identités de genre et culturelle. La première composante, la compétence, réfère à la compréhension générale des concepts et notions scientifiques liés à une discipline des STIM. La deuxième composante, la performance, concerne la socialisation aux pratiques et aux normes d'une communauté et réfère à la croyance en sa capacité de réaliser une tâche ou une action scientifique. La troisième composante, la reconnaissance, renvoie au fait d'être perçu par les autres et de se percevoir soi-même comme une « personne de sciences » (Carlone et Johnson, 2007). Une forte identité scientifique est ainsi synonyme d'un fort sentiment de compétence, sentiment de performance et sentiment de reconnaissance. Toutefois, il n'est pas nécessaire de présenter les trois sentiments de manière marquée afin de se définir comme une « personne de sciences ». Par exemple, une personne avec une forte identité scientifique peut se considérer comme compétente sans être reconnue ainsi par ses pairs. Ainsi, Carlone et Johnson (2007) offrent un cadre théorique pertinent pour aborder l'identité scientifique, qui était auparavant peu théorisée, selon les autrices, car leur modèle permet de tenir compte de facteurs sociaux et individuels dans la construction d'une identité scientifique. Dans les prochaines sections de l'article, ce modèle sera utilisé pour détailler et regrouper les diverses études recensées portant sur l'identité scientifique.

1.2.1 La compétence

Le sentiment de compétence réfère à la croyance en sa capacité de comprendre des concepts et des notions scientifiques (Carlone et Johnson, 2007). Par exemple, une personne peut avoir un faible sentiment de compétence en mathématiques tout en étant compétente en la matière. Dans les années 1980 à 2000, plusieurs recherches ont tenté de déterminer si les étudiantes ne rejoignaient pas les domaines des STIM à cause de compétences en STIM ou d'habiletés cognitives plus faibles que les étudiants (Baker, 2016 ; Wang

et Degol, 2017). Les nombreuses études sur le sujet ont tour à tour conclu qu'il n'existe pas de différence significative de compétence en STIM entre les genres (Beller et Gafni, 1996 ; Wang et Degol, 2017), bien qu'il puisse exister des différences contextuelles (Sadler et Tai, 2001 ; Tai et Sadler, 2001). Toutefois, malgré une compétence similaire, les étudiantes ont tendance à avoir un moindre sentiment de compétence que les étudiants, et ce, dans plusieurs disciplines des STIM (Hazari et al. 2010 ; Perez-Felkner et al., 2017).

Le sentiment de compétence représente un facteur déterminant quant aux intérêts scolaires (Cosnefroy, 2007). L'inverse est également observé, c'est-à-dire que les intérêts scolaires semblent avoir un effet sur le sentiment de compétence (Potvin et Hasni, 2014). De plus, les garçons ont tendance à vivre davantage d'expériences extrascolaires en lien avec les STIM que les filles, ce qui encourage à la fois le développement de leur intérêt et celui de leurs compétences en STIM (Hazari et al., 2008). À cet effet, les chercheurs et chercheuses insistent sur l'importance d'offrir aux filles davantage d'occasions de développer leur intérêt pour les STIM à l'extérieur du contexte scolaire (Roy et al., 2014). Enfin, Cavallo, Potter et Rozman (2004) observent que le plus faible sentiment de compétence observé auprès d'étudiantes dans un cours de physique universitaire – ici nommé sentiment d'efficacité personnelle⁴ – les amenait parfois à adopter des stratégies d'études inefficaces, à être moins motivées et à avoir une plus faible compréhension des concepts physiques à la fin du cours.

1.2.2 La performance

Selon Carlone et Johnson (2007), le sentiment de performance concerne la croyance en sa capacité de réaliser des tâches ou des actions à caractère scientifique. Les autrices précisent également que la performance signifie de rendre sa compétence visible aux autres. Par exemple, le sentiment de performance peut se manifester lorsqu'une étudiante se sent capable d'expliquer une notion à un ou une collègue de classe. En comparaison, le sentiment de compétence peut se manifester lors de l'analyse d'une question conceptuelle en situation d'examen. Par ailleurs, Hazari et ses collègues (2020) expliquent que le sentiment de performance et le sentiment de compétence sont parfois difficiles à différencier, en particulier pour des élèves du niveau secondaire. En effet, les chercheurs et chercheuses notent que les élèves qui réalisent une tâche scientifique avec succès auront tendance à se sentir compétents et compétentes. Il est ainsi proposé de combiner ces deux composantes pour n'en former qu'une seule : le sentiment de compétence/performance, ce que plusieurs chercheurs et chercheuses effectuent dans leurs recherches (Godwin et al., 2016 ; Hyater-Adams et al., 2018).

Dans les recherches anglophones en éducation aux sciences, les études qui s'intéressent au sentiment de performance portent généralement sur le sentiment d'efficacité personnelle, un concept qui provient des travaux de Bandura (2003). Celui-ci définit le sentiment d'efficacité personnelle comme les croyances des personnes en leur capacité à performer une tâche quelconque, de manière similaire à Carlone et Johnson (2007). D'ailleurs, les études portant sur le sentiment d'efficacité personnelle dans les cours de STIM indiquent que les étudiantes présentent généralement un plus faible sentiment d'efficacité personnelle que les étudiants, et ce, malgré des résultats similaires (Marshman et al., 2018 ; Cwik et Singh, 2021, 2023). Marshman et ses collègues (2018) notent ainsi que les étudiantes d'un cours d'introduction à la physique de niveau universitaire obtenant une moyenne finale de A ont un sentiment d'efficacité personnelle similaire à celui des étudiants obtenant une moyenne finale de C. Notons que nous n'avons recensé aucune étude dans

⁴ Voir à la section suivante (1.2.2) pour une définition du sentiment d'efficacité personnelle.

les cours de STIM qui semble se pencher sur le sentiment d'efficacité personnelle en fonction de la perception de l'effort fourni. Pourtant, ceci pourrait contribuer à mieux comprendre le faible sentiment d'efficacité personnelle exprimé par des étudiantes ayant de forts résultats scolaires. Cela dit, Cwik et Singh (2021) ont étudié le sentiment d'efficacité personnelle dans des cours de physique où les étudiantes sont en position majoritaire. Malgré leur présence majoritaire dans ces cours, les étudiantes présentent tout de même un plus faible sentiment d'efficacité personnelle que les étudiants. Les autrices soulignent ainsi qu'il n'est pas suffisant de s'intéresser à l'enjeu de représentation pour comprendre cet écart de sentiment d'efficacité personnelle ; il devient également pertinent de s'intéresser à ce qui se passe dans ces cours et d'y étudier les interactions entre les étudiantes, leurs collègues et les membres du corps professoral.

Ces résultats laissent croire que les étudiantes ont systématiquement un sentiment d'efficacité personnelle moins élevé que les étudiants. Or, bien que les résultats pointent vers cette tendance générale en STIM, certaines études notent que l'inverse est parfois observé dans d'autres contextes, comme pour le sentiment d'efficacité personnelle en écriture au niveau primaire (Pajares et Valiente, 1997). Entre autres, Cheryan et ses collègues (2017) soulignent les études concernant l'ingénierie, dans lesquelles les étudiantes expriment parfois un plus grand sentiment d'efficacité personnelle que les étudiants. Par ailleurs, des différences notables existent au sein même des genres. Dans une étude réalisée auprès d'élèves de Belgique, Vantieghem et ses collègues (2014) notent que les personnes qui s'identifient le moins aux conceptions typiques de la masculinité et de la fémininité – c'est-à-dire celles qui présentent des traits différents de ceux typiquement associés à leur genre – présentent un plus faible sentiment d'efficacité personnelle, et ce, autant pour les garçons que les filles. Les auteurs suggèrent ainsi que de se sentir atypique en matière d'identité de genre représente un obstacle au sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire.

Du côté des recherches francophones dans le champ de l'éducation aux sciences, les études au sujet du sentiment d'efficacité personnelle abordent celui-ci davantage en lien avec le développement de certaines compétences scientifiques, comme la communication orale (Cormier, 2018), avec l'intérêt et avec la réussite dans les cours de STIM (Béchard et al., 2021 ; Pelletier et al., 2022) qu'avec les différences de genre dans les STIM. Par exemple, à partir des travaux de Bandura (2003), Gaudreau (2013) note quatre stratégies à appliquer en contexte collégial pour favoriser le sentiment d'efficacité personnelle : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, comme le tutorat par les pairs ou la résolution de problèmes en équipes, la persuasion verbale par les encouragements et l'instauration d'un état psychologique positif chez les étudiants et les étudiantes en classe. De leur côté, Vohl et Loyer (2023) étudient le lien entre l'anxiété et la performance en mathématiques auprès d'élèves québécois en portant une attention aux différences genrées. Les autrices soulignent qu'il existe un lien négatif entre l'anxiété mathématique et la performance en mathématiques équivalent chez les garçons et les filles, mais que ces dernières se disent plus anxieuses vis-à-vis des mathématiques. Vohl et Loyer (2023) soulignent d'ailleurs qu'il existe peu d'autres études francophones sur le sujet.

1.2.3 La reconnaissance

La dernière composante d'une forte identité scientifique consiste en la reconnaissance ou le sentiment de reconnaissance. Selon Carlone et Johnson (2007), il est en effet nécessaire de se reconnaître et d'être reconnu par les autres comme une « personne de sciences » pour développer une identité scientifique. Le sentiment de reconnaissance est fortement soutenu par les parents (Baker, 2016) et par les enseignants et enseignantes en contexte scolaire (Cwik et Singh, 2022b). En particulier, chez les étudiantes, la reconnaissance de la

légitimité de leurs projets d'études en STIM exerce une influence sur leur intérêt et leur persévérance dans ces domaines (Jackson et al., 2019). Par exemple, Hughes et al. (2020) observent que la reconnaissance fournie par des personnes considérées comme expertes en programmation a permis à des étudiantes de se reconnaître comme des « codeuses » dans le cadre d'un camp d'informatique parascolaire, et ce, malgré leurs personnalités qui ne souscrivaient pas aux stéréotypes en lien avec l'informatique. D'ailleurs, les étudiantes ont souvent de la difficulté à se décrire comme des « personnes de sciences », en particulier dans les domaines des STIM où elles sont sous-représentées, comme la physique et l'informatique, puisqu'elles n'arrivent pas à s'identifier aux stéréotypes associés à ces disciplines (Gonsalves, 2014 ; Kalender et al., 2019 ; Hughes et al., 2020). Ces recherches illustrent ainsi particulièrement bien le caractère social de la construction identitaire, tel que décrit par Gee (2000) et Lave et Wenger (1991), et l'importance de se sentir acceptée par une communauté.

Augmenter le sentiment de reconnaissance des étudiantes est d'autant plus important, puisque celui-ci est lié au sentiment de performance (Li et al., 2020). D'ailleurs, Cwik et Singh (2022a) observent dans un cours de physique universitaire qu'un faible sentiment de reconnaissance est corrélé avec de moins bons résultats scolaires. Les autrices notent d'ailleurs que les étudiantes dans ce cours ont moins tendance à se percevoir comme étant compétentes en physique que les garçons. Les chercheuses recommandent ainsi aux enseignants et enseignantes de valoriser les efforts fournis par les personnes dans la classe plutôt que de commenter leur intelligence afin d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle, en particulier chez les étudiantes. Enfin, comme l'intérêt des élèves pour les STIM tend à diminuer dès la fin du primaire (Potvin et Hasni, 2014), plusieurs études soulignent l'importance de mettre en place des programmes informels ou parascolaires pour encourager et reconnaître l'engagement envers les STIM, et ce, particulièrement auprès des jeunes filles (Calabrese Barton et al., 2013 ; Chan et al., 2020).

Avraamidou (2020) aborde de son côté la notion d'identité scientifique en soulignant le lien entre le sentiment de reconnaissance et les émotions vécues par les étudiants et les étudiantes. Selon la chercheuse, les salles de classe sont des lieux où les émotions jouent un rôle central ; les étudiants et étudiantes interagissent émotionnellement avec les enseignants et les enseignantes et ces émotions sont liées aux dynamiques de pouvoir, aux structures sociales et aux visions qu'ils et elles ont d'eux-mêmes (2020). Avraamidou note d'ailleurs qu'une perspective intersectionnelle s'avère essentielle pour aborder les enjeux de représentation en STIM, puisque les salles de classe sont des lieux où les dynamiques de pouvoir présentes dans la société peuvent être reproduites. Certaines personnes peuvent ainsi ressentir de l'injustice, ce qui entrave leur apprentissage en classe (Avraamidou, 2020). De plus, les biais et les stéréotypes à propos des personnes en STIM font en sorte que certains types de personnes ont moins tendance à se reconnaître comme une « personne de sciences », notamment les femmes et les minorités visibles. Danielsson et Gonsalves (2020) s'intéressent quant à elles à ce que signifie spécifiquement être une personne en physique, et ce, en discutant avec des étudiants et des étudiantes de niveau universitaire. Gonsalves (2014) note que, pour se décrire comme une physicienne, les étudiantes ont souvent tendance à se positionner à l'encontre des stéréotypes féminins ou à l'encontre des « autres femmes ». Selon la chercheuse, être reconnue comme physicienne implique donc pour plusieurs femmes le rejet de ce qui est typiquement associé à la féminité, comme le fait de se soucier de son apparence. Danielsson (2009) s'intéresse également aux manifestations des identités genrées dans le contexte de laboratoires de physique. À l'aide d'entrevues, Danielsson identifie deux types de profils typiques chez les étudiants et les étudiantes. Le profil pratique, associé au jeu et à l'exploration en laboratoire, est reconnu comme étant typiquement masculin. Le profil analytique, associé aux

caractéristiques méthodique et organisée, est plutôt identifié comme féminin (Danielsson, 2009). Danielsson observe donc que les identités reconnues ou permises dans le domaine de la physique semblent limiter les possibilités à la fois pour les étudiantes et pour les étudiants.

En somme, depuis l'introduction du modèle présenté par Carlone et Johnson (2007), les recherches sur l'identité scientifique et ses facteurs d'influence se sont multipliées. Par exemple, dans leur revue systématique, Jiang et Wei répertorient 55 articles, seulement aux États-Unis, portant sur les facteurs d'influence de l'identité scientifique aux études supérieures (2023). Dans ces articles, les chercheurs identifient cinq éléments exerçant une influence sur l'identité scientifique : les interactions sociales, l'environnement d'apprentissage, les expériences informelles en STIM, la quête d'altruisme et la menace du stéréotype. Cette dernière se définit comme une prophétie autoréalisatrice (Smith et al., 2015) : lorsque certaines femmes sont confrontées aux stéréotypes à propos de leurs aptitudes en STIM, leur performance diminue. De plus, Jiang et Wei (2023) proposent que les futures recherches s'intéressent davantage au contexte et à l'environnement dans lesquels les étudiants et les étudiantes évoluent, ce qui rend pertinent d'adapter les recherches en fonction du niveau de scolarité concerné par l'étude, comme le niveau collégial, tout comme en fonction du contexte socio-économique et géographique.

Ainsi, Carlone et Johnson (2007) ont développé un modèle pertinent et fortement approuvé dans le champ de l'éducation aux sciences. Or, ce modèle peut parfois amener les chercheurs et chercheuses à adopter une posture déficitaire dans leurs descriptions des femmes et des filles en STIM. Cette posture amène les chercheurs et chercheuses à décrire ou même à définir les étudiantes par leurs manques : un manque de compétence, un manque de performance ou un manque de reconnaissance, délaissant de ce fait leurs forces et leurs capacités. À l'extrême, ceci peut aboutir à des portraits réducteurs, qui pourraient même renforcer certains stéréotypes déjà présents, à l'image des études portant sur les différences de performance entre les étudiants et les étudiantes dans les années 1990 (Brickhouse et al., 2000). De plus, une lecture en négatif des expériences des étudiantes dans les cours de STIM ne permet pas d'aborder les aspects positifs de leurs parcours, en particulier les succès qu'elles vivent dans ces cours. Par conséquent, nous recommandons une utilisation critique du modèle de Carlone et Johnson (2007) : il est pertinent de s'attarder aux étudiantes qui s'identifient comme des « personnes de sciences » afin de comprendre comment celles-ci développent une identité scientifique sereine et forte. Par ailleurs, le modèle de l'identité scientifique de Carlone et Johnson n'est pas suffisant pour aborder la question du genre d'une manière nuancée. En effet, différents types de personnes s'intéressent aux STIM, ce qui inclut différentes manifestations de la féminité et de la masculinité (Gonsalves et Danielsson, 2020). Malgré ces limites, ce modèle offre une structure pertinente pour examiner les manières dont les cours liés aux STIM permettent ou non la construction d'une identité scientifique chez les étudiantes, notamment en mettant en lumière les différences entre les disciplines.

2 L'identité scientifique en contexte disciplinaire

Encore aujourd'hui, les disciplines des STIM ne présentent pas toutes le même pourcentage de représentation féminine. Par exemple, les femmes se trouvaient en situation majoritaire au baccalauréat en biologie avec une proportion de 65 % durant l'année 2020-2021, alors qu'elles ne représentaient que 13 % de l'effectif au baccalauréat en génie électrique (Belletête et al., 2022). Pour comprendre ces écarts de représentation, de récentes études cherchent à préciser la notion d'identité scientifique au sein des disciplines des STIM (Hazari et al., 2010 ; Godwin et al., 2016 ; Lee, 2024). Cette approche permet de traiter les spécificités des disciplines,

telles que les stéréotypes qui y sont associés ou le statut qui leur est accordé, tout en adoptant la perspective identitaire de Carlone et Johnson (2007). Les codes sociaux et les normes au sein des disciplines étant également variables, cette approche permet de mieux comprendre les processus de socialisation permettant aux individus de rejoindre et de s'identifier aux diverses disciplines des STIM. Dans ce qui suit, nous effectuons un survol des modèles de l'identité scientifique en contexte disciplinaire les plus utilisés dans les écrits, soit l'identité scientifique en physique et l'identité scientifique en ingénierie.

2.1 L'identité scientifique en physique

La physique est l'une des disciplines des STIM avec le plus faible pourcentage de femmes au niveau universitaire. Au Québec, le pourcentage de femmes inscrites au baccalauréat en physique durant l'année 2020-2021 se situait à 25 % (Belletête et al., 2022). Cette valeur est d'ailleurs stable depuis les années 2000 au Canada (Perreault, 2018). Cette faible représentation a motivé plusieurs chercheurs et chercheuses à étudier ce qui pouvait freiner la participation des femmes en physique. Un faible sentiment de compétence en physique (Hazari et al., 2010 ; Marshman et al., 2018), un intérêt pour la physique qui disparaît tôt dans le parcours scolaire (Potvin et Hasni, 2014 ; Roy et al., 2014) et la difficulté à s'identifier au stéréotype du physicien ingénieur (Brickhouse et al., 2000 ; Gonsalves, 2014) sont régulièrement mis en cause dans les recherches.

En s'inspirant du modèle de Carlone et Johnson (2007), Hazari et ses collègues (2010) ont ainsi construit un modèle de l'identité scientifique en physique (*physics identity*). Aux trois composantes du modèle initial – soit la compétence, la performance et la reconnaissance –, Hazari et ses collègues ajoutent l'intérêt pour la physique, qui s'avère un facteur prédictif du choix d'études et de carrière en physique (Hazari et al., 2010). Comme l'intérêt pour la physique se perd tôt dans le parcours scolaire des femmes et des filles, Hazari et ses collègues argumentent que cela rend nécessaire l'inclusion de l'intérêt dans leur modèle pour décrire la construction d'une identité scientifique dans le contexte de la physique. D'ailleurs, c'est durant leurs études aux niveaux primaire et secondaire que les étudiantes voient leur intérêt pour les STIM, dont la physique, se former ou se dissiper (Roy et al., 2014). Les enseignants et enseignantes à ces niveaux ont ainsi un grand pouvoir d'agir sur l'intérêt des étudiantes. Le modèle de Hazari et ses collègues (2010) représente l'un des modèles les plus utilisés dans les écrits portant sur l'identité scientifique en STIM. Notamment, celui-ci présente une adaptabilité intéressante afin d'examiner les expériences d'autres groupes minoritaires en STIM (Hyater-Adams et al., 2018).

Toutefois, selon le contexte de l'étude, l'intérêt ne permet pas nécessairement de comprendre comment se construit l'identité scientifique. Comme le notent Hazari et ses collègues (2020), l'intérêt chez des étudiantes de niveau universitaire en physique ne permet plus de distinguer ou de décrire leur identité scientifique, puisque celles-ci ont toutes choisi un parcours en physique. Cependant, au niveau universitaire, la reconnaissance fournie par les collègues de classe devient un facteur d'influence lorsqu'il s'agit de se définir en tant que scientifique ou physicienne. Dans certaines études, nous voyons ainsi l'identité scientifique en physique être bonifiée par le sentiment d'appartenance à une communauté scientifique (Kalender et al., 2019 ; Hazari et al., 2020) ou par les interactions avec les collègues. Ceci illustre la dépendance contextuelle du modèle de l'identité scientifique de Carlone et Johnson (Hazari et al., 2020). Par exemple, au Québec, en contexte collégial, les étudiantes du programme préuniversitaire Sciences de la nature doivent effectuer un

choix d'orientation à la fin de leur programme concernant leurs études universitaires. L'intérêt pour la physique ou d'autres disciplines des STIM pourrait ainsi influencer ce choix d'orientation.

2.2 L'identité scientifique en ingénierie

Tout comme la physique, l'ingénierie est un domaine où les femmes sont sous-représentées. Même si leur représentation au Québec a augmenté entre 2007 et 2021 (Belletête et al., 2022), les différentes filières d'ingénierie présentent des inégalités en matière de représentation. Par exemple, les femmes se trouvent majoritaires dans le domaine du génie alimentaire, mais minoritaire en génie électrique et génie mécanique (Belletête et al., 2022). Dans ce contexte, plusieurs études ont été réalisées en lien avec l'identité scientifique pour comprendre comment celle-ci se construit dans le contexte de l'ingénierie. Une première particularité est qu'un intérêt pour les mathématiques et la physique semble être un facteur prédictif d'un parcours en ingénierie (Godwin et al., 2013). Par ailleurs, Godwin et ses collègues (2016) s'intéressent à la manière dont le sentiment d'agentivité permet de prédire une carrière en ingénierie en analysant les données issues d'un sondage réalisé auprès d'étudiants et d'étudiantes de première année d'université aux États-Unis. La population du sondage était composée d'étudiants et d'étudiantes inscrites à la fois dans une majeure en STIM, incluant les programmes d'ingénierie, et dans d'autres programmes non liés aux STIM. Dans leur étude, Godwin et ses collègues (2016) définissent le sentiment d'agentivité comme la croyance en sa capacité d'exercer une influence sur la société afin de la rendre plus équitable. Leurs résultats mettent en lumière que le sentiment d'agentivité semble un facteur significatif pour prédire un choix de carrière en ingénierie, et ce, particulièrement chez les femmes. Toutefois, les résultats ne sont pas différenciés en fonction des filières d'ingénierie. Il serait intéressant d'effectuer cette distinction, puisque nous soupçonnons qu'il existe des différences entre le génie chimique et le génie mécanique, par exemple, qui permettent de mieux comprendre les différences de représentation féminine dans les diverses filières. Nous jugeons qu'il serait aussi hasardeux de généraliser les études en lien avec le choix de carrière en ingénierie à l'ensemble des disciplines des STIM où les femmes sont sous-représentées, puisque le sentiment d'agentivité n'est pas nécessairement soulevé comme un facteur contributif à l'identité scientifique dans les études concernant les autres disciplines des STIM (Hazari et al., 2010 ; Cribbs et al., 2015).

Plusieurs autres descriptions et modèles de l'identité scientifique dans le contexte de l'ingénierie existent dans les écrits. Nous notons ici Capobianco (2006), qui offre une description selon quatre dimensions : l'identité scolaire, l'identité institutionnelle, l'identité genrée et les modèles. L'identité scolaire réfère aux perceptions des étudiantes relatives à leurs performances scolaires et leur statut d'étudiantes en ingénierie. L'identité institutionnelle ou d'affiliation est liée au sentiment d'attachement que les étudiantes ressentent envers leur programme d'ingénierie ou leur université. L'identité genrée fait référence à leur statut de femme et à ce qu'il implique dans le programme. Finalement, les modèles sont associés aux aspirations des étudiantes en lien avec le type de personne qu'elles veulent devenir (Capobianco, 2006). Ces quatre dimensions contribuent à la construction de leur identité professionnelle de future ingénier(e), sans nécessairement encapsuler l'ensemble des facteurs d'influence possibles. Comme le notent Fletcher et Shryock (2024) dans leur recension des écrits au sujet de l'identité scientifique en ingénierie, les études semblent se diriger dans plusieurs directions au niveau théorique et ne pas toujours s'entendre sur la terminologie ou les composantes d'une identité d'ingénieur. Ceci contraste avec le modèle de Hazari et ses collègues (2010), qui est fréquemment utilisé dans les recherches en lien avec plusieurs domaines des STIM, dont l'ingénierie. Malgré ces divergences, les recherches en lien avec l'identité scientifique en contexte

disciplinaire méritent d'être poursuivies, puisqu'elles permettent de mieux comprendre comment les étudiantes s'engagent dans les diverses disciplines des STIM.

Mentionnons enfin que la notion d'identité scientifique est également explorée dans d'autres disciplines des STIM. Les recherches sur l'identité scientifique en informatique, qui présente un des plus bas pourcentages de femmes au baccalauréat, se multiplient (Hughes et al., 2020 ; Lee, 2024), et la notion est également explorée en mathématiques (Cribbs et al., 2015). Ces recherches permettent d'illustrer que, bien que les étudiantes rencontrent des défis similaires pour s'engager dans ces disciplines, des différences et particularités sont présentes et méritent l'attention des chercheurs et chercheuses pour proposer des actions adaptées selon la discipline des STIM concernée. Ceci nous amène à situer notre propos dans le contexte collégial au Québec, en particulier dans le cadre du programme préuniversitaire Sciences de la nature.

3 La notion d'identité scientifique en contexte collégial

L'intérêt et les attitudes des femmes et des filles envers les STIM ont été explorés dans les recherches francophones en éducation tant aux niveaux primaire, secondaire, qu'universitaire (Roy et al., 2014), et la discussion sur la sous-représentation des femmes en STIM est dorénavant bien présente dans l'espace public (Lafortune, Groleau et Deschênes, 2022). Malgré cela, les recherches spécifiquement liées à ce sujet au niveau collégial tardent à emboîter le pas. Nous avons repéré quelques-unes de ces recherches, soit l'étude du rapport à la physique de futures enseignantes de sciences et technologie du primaire (Groleau et Pouliot, 2014), l'étude de l'intégration d'une pédagogie féministe dans des cours de physique (Davis et Steiger, 1993) et l'étude de l'engagement émotionnel d'étudiantes en lien avec la contextualisation de problèmes dans des cours de physique (Allaire-Duquette, 2013 ; Allaire-Duquette et al., 2014). Pourtant, puisque le niveau collégial représente le pont obligatoire entre le niveau secondaire et les programmes en STIM à l'université au Québec, il devient pertinent de s'intéresser à la manière dont le parcours collégial contribue à la construction d'une identité scientifique chez les étudiantes. Ceci nous amène à discuter du programme Sciences de la nature au niveau collégial, qui contient cinq disciplines liées aux STIM : mathématiques, chimie, physique, biologie et informatique.

Nous savons que l'intérêt pour les STIM diminue entre le primaire et le secondaire et qu'à ce niveau scolaire, des différences d'intérêt apparaissent entre les garçons et les filles dans certaines disciplines, comme la physique (Potvin et Hasni, 2014 ; Roy et al., 2014). D'ailleurs, les cours de physique et de chimie sont introduits de manière optionnelle en 5^e secondaire (Gouvernement du Québec, 2024). Malgré cette baisse d'intérêt, les étudiantes se retrouvent en position majoritaire dans le programme de Sciences de la nature au niveau collégial (Belletête et al., 2022). En 2019, chez les nouveaux et nouvelles inscrits au collégial, le taux d'obtention d'une sanction des études après deux années dans le programme de Sciences de la nature se situait à 49,9 % chez les étudiantes et à 47,6 % chez les étudiants. Ces taux montent à 80,9 % chez les femmes et à 73,2 % chez les hommes après trois années d'études (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2024, p. 1). Bien que la plupart de ces étudiantes se dirigent vers des domaines de la santé à l'université à la suite de leur diplomation (Belletête et al., 2022), la révision du programme de Sciences de la nature, implantée en 2024, les amène à suivre obligatoirement deux cours de biologie, trois cours de physique, quatre cours de mathématiques, deux cours de chimie et un cours d'informatique durant leur parcours (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022). Ceci fait en sorte qu'elles y explorent plusieurs disciplines des STIM, et cela, « dans une perspective d'interdisciplinarité » (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022 p. 5). Nous notons

toutefois qu'aucun cours du programme Sciences de la nature ne touche spécifiquement à l'ingénierie et que, dans les programmes techniques, tels que les techniques de génie mécanique, industriel, d'électronique et d'informatique, le pourcentage de femmes se situe sous la barre des 15 % (Belletête et al., 2022).

Deux constats peuvent être mis en évidence quant à la pertinence d'étudier l'identité scientifique dans ce contexte. Premièrement, plusieurs des étudiants et étudiantes qui débutent le programme de Sciences de la nature n'ont pas de projet d'études universitaires défini (Bérubé, 2019). Ceci laisse supposer que des décisions en lien avec l'orientation scolaire sont prises durant le parcours collégial et que les cours du programme exercent potentiellement une influence auprès des étudiantes sur leur choix de poursuivre des études dans les domaines des STIM. Deuxièmement, comme mentionné plus haut, nous observons malgré tout que la majorité des étudiantes se dirigent vers un parcours dans les domaines de la santé à la sortie de leurs études collégiales (Belletête et al., 2022). Face à ces deux constats, il est pertinent de se questionner sur la construction d'une identité scientifique chez les étudiantes durant leurs années d'études dans ce programme et sur la manière dont les cours encouragent ou freinent leur engagement en STIM.

D'ailleurs, dans une recherche de 2009, Szczepanik s'intéresse à des étudiantes qui ont considéré, à un moment ou à un autre durant leur parcours collégial, se diriger vers un domaine traditionnellement masculin. Szczepanik regroupe dans les domaines « non traditionnels » certaines techniques collégiales en génie et plusieurs programmes universitaires, tels que l'ingénierie et la physique. Au moyen d'une étude longitudinale réalisée auprès de 17 étudiantes inscrites en Sciences de la nature et de 11 étudiantes inscrites en technique de l'informatique et de génie électrique, la chercheuse observe que plusieurs changements d'orientation se produisent durant leur parcours collégial. Les étudiantes identifient plusieurs expériences durant leurs cours, qui les ont amenées à confirmer ou à revoir leur choix de se diriger dans un domaine traditionnellement masculin. Entre autres, dans certains cours du programme Sciences de la nature, des étudiantes disent avoir vécu des expériences qui les ont repoussées ou découragées, en particulier dans les cours de physique et de mathématiques (Szczepanik, 2009). Dans d'autres cas, une expérience positive dans un cours de programme technique a amené certaines étudiantes à se réorienter vers un parcours en lien avec les STIM. Ainsi, même si nous observons que la majorité des étudiantes n'ont pas de projet initial en entrant au cégep, il apparaît que les cours en lien avec les STIM au niveau collégial exercent une certaine influence sur leur choix d'orientation.

Dans cette perspective, il apparaît utile de s'intéresser au vécu et aux expériences des étudiantes dans les cours collégiaux, et l'identité scientifique offre un cadre théorique intéressant pour aborder ce sujet. C'est pourquoi, dans le cadre de notre thèse en cours de réalisation, nous nous intéressons, entre autres, à la construction de l'identité scientifique auprès d'étudiantes inscrites dans le programme Sciences de la nature. Ce sujet soulève d'ailleurs plusieurs questions. De quelles manières les cours du programme Sciences de la nature permettent-ils aux étudiantes de développer leur identité scientifique ? Est-ce que certaines disciplines du programme Sciences de la nature contribuent davantage que d'autres à construire cette identité scientifique ? Qu'est-ce que les étudiantes ont à dire à propos de leurs expériences dans ces cours, en particulier à propos de leurs sentiments de compétence, de performance et de reconnaissance ? Ainsi, la notion d'identité scientifique nous permet d'aborder ces questions à la fois du point de vue de leurs différences individuelles – c'est-à-dire leurs intérêts, leurs histoires personnelles et leur perception de soi et de leur compétence – que du point de vue social – c'est-à-dire leur sentiment de reconnaissance, leur sentiment de performance et les relations qu'elles entretiennent avec leurs enseignants et enseignantes et leurs collègues de classe.

Nous terminons cette recension des écrits en soulignant que, même si l'identité scientifique est une notion principalement utilisée dans le contexte anglophone de la recherche en éducation aux sciences, elle est néanmoins convoquée dans des recherches francophones ou québécoises que nous avons consultées. Cette perspective identitaire passe parfois par des notions telles que le travail identitaire ou les trajectoires identitaires (Fines-Neuschild, 2021 ; Jackson, 2014), mais ces recherches ne concernent pas le niveau collégial. L'usage de la notion d'identité scientifique permettrait ainsi de faire le pont entre les recherches liées au travail identitaire et aux trajectoires identitaires et les résultats mentionnés dans cet article.

Conclusion

Dans cette recension des écrits, nous avons abordé diverses études portant sur la notion d'identité scientifique. Cette notion issue du milieu anglophone de la recherche en éducation aux sciences offre une perspective pertinente afin d'étudier les expériences des étudiantes, sous-représentées dans les domaines des STIM. Le modèle de Carlone et Johnson (2007) illustre que les étudiantes construisent leur identité scientifique à travers leurs sentiments de compétence, de performance et de reconnaissance. L'identité scientifique permet ainsi de mettre en lumière les facteurs sociaux qui marquent la construction de cette identité chez les étudiantes.

Dans notre thèse en cours de réalisation, la perspective de Carlone et Johnson (2007) est adoptée afin de réaliser une étude auprès d'étudiantes de niveau collégial inscrites dans le programme Sciences de la nature. Notre étude visera à explorer les manières dont les cours de ce programme jouent un rôle dans la construction d'une identité scientifique chez des étudiantes, en portant une attention particulière à ce qu'elles vivent dans ces cours. Par ce projet, nous espérons relever des pistes de solution favorisant un enseignement dans le programme Sciences de la nature qui offre aux étudiantes des expériences d'apprentissage qui renforcent leurs sentiments de compétence, de performance et de reconnaissance, et qui contribuent ainsi à développer leur identité scientifique.

Références bibliographiques

- Allaire-Duquette, G. (2013). *L'utilisation de contextes associés au corps humain pour susciter l'intérêt des étudiantes en physique mécanique : une étude de l'engagement émotionnel* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6054/>
- Allaire-Duquette, G., Charland, P. et Riopel, M. (2014). At the very root of the development of interest : Using human body contexts to improve women's emotional engagement in introductory physics. *European Journal Of Physics Education*, 5(2), 31-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051502.pdf>
- Avraamidou, L. (2020). Science identity as a landscape of becoming : Rethinking recognition and emotions through an intersectionality lens. *Cultural Studies of Science Education*, 15(2), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09954-7>
- Baker, D. R. (2016). *Understanding Girls : Quantitative and Qualitative Research*. SensePublishers.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Béchard, N., Langlois, S., Poliquin, G. et Cyr, S. (2021). Élaboration du questionnaire QIMS mesurant l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnelle et la perception du lien existant entre la mathématique et les sciences en contexte d'intégration. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 35-73.
<https://doi.org/10.7202/1090462ar>

Beller, M. et Gafni, N. (1996). The 1991 International Assessment of Educational Progress in Mathematics and Sciences : The Gender Differences Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 365-377. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.365>

Belletête, V., St-Cyr, M.-F., d'Auteuil, E., Brodeur, J., Langelier, E. et Pelletier-Nolet, J. (2022). *Rapport statistique : Inscriptions des femmes en sciences et en génie au collégial et à l'université au Québec entre 2005 et 2021*. Chaire pour les femmes en sciences et en génie.
<http://cfsg.espaceweb.usherbrooke.ca/rapport-statistique/>

Bérubé, K. (2019). *Les collèges 50 ans après : Regard historique et perspectives*. Conseil supérieur de l'éducation. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3737012>

Brickhouse, N. W., Lowery, P. et Schultz, K. (2000). What Kind of a Girl Does Science? The Construction of School Science Identities. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 441-458.
[http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(200005\)37:5%3C441::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-3](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(200005)37:5%3C441::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-3)

Brickhouse, N. W. et Potter, J. T. (2001). Young Women's Scientific Identity Formation in an Urban Context. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 965-980. <https://doi.org/10.1002/tea.1041>

Calabrese Barton, A., Kang, H., Tan, E., O'Neill, T. B., Bautista-Guerra, J. et Brecklin, C. (2013). Crafting a Future in Science : Tracing Middle School Girls' Identity Work Over Time and Space. *American Educational Research Journal*, 50(1), 37-75. <https://doi.org/10.3102/0002831212458142>

Capobianco, B. M. (2006). Undergraduate Women Engineering Their Professional Identities. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 12(2-3), 95-117.
<https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.v12.i2-3.10>

Carlone, H. B. et Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color : Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1187-1218.
<https://doi.org/10.1002/tea.20237>

Cavallo, A. M. L., Potter, W. H. et Rozman, M. (2004). Gender Differences in Learning Constructs, Shifts in Learning Constructs, and Their Relationship to Course Achievement in a Structured Inquiry, Yearlong College Physics Course for Life Science Majors. *School Science and Mathematics*, 104(6), 288-300.
<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2004.tb18000.x>

Cech, E. A. et Waidzunas, T. J. (2021). Systemic inequalities for LGBTQ professionals in STEM. *Science Advances*, 7(3), 1-9. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abe0933>

Chan, H.-Y., Choi, H. et Hailu, M. F. (2020). Participation in structured STEM-focused out-of-school time programs in secondary school : Linkage to postsecondary STEM aspiration and major. *Journal of Research in Science Teaching*, 57, 1250-1280. <https://doi.org/10.1002/tea.21629>

Chan, R. C. H. (2022). A social cognitive perspective on gender disparities in self-efficacy, interest, and aspirations in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) : The influence of cultural

and gender norms. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00352-0>

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K. et Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin*, 143(1), 1-35. <https://doi.org/10.1037/bul0000052>

Cormier, C. (2018). Le sentiment d'efficacité personnelle en communication orale scientifique : Trois profils d'étudiants. *Correspondance*, 24(1).
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37768/cormier-correspondance-24-1-2018.pdf?sequence=3>

Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 357-378. <https://doi.org/10.4000/osp.1459>

Cribbs, J. D., Hazari, Z., Sonnert, G. et Sadler, P. M. (2015). Establishing an Explanatory Model for Mathematics Identity. *Child Development*, 86(4), 1048-1062. <https://doi.org/10.1111/cdev.12363>

Cwik, S. et Singh, C. (2021). Damage caused by societal stereotypes : Women have lower physics self-efficacy controlling for grade even in courses in which they outnumber men. *Physical Review Physics Education Research*, 17(2), 020138. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020138>

Cwik, S. et Singh, C. (2022a). Gender differences in students' self-efficacy in introductory physics courses in which women outnumber men predict their grade. *Physical Review Physics Education Research*, 18(2), 020142. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.020142>

Cwik, S. et Singh, C. (2022b). Not feeling recognized as a physics person by instructors and teaching assistants is correlated with female students' lower grades. *Physical Review Physics Education Research*, 18(1), 010138. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.010138>

Cwik, S. et Singh, C. (2023). Women Have Lower Physics Self-efficacy and Identity Even in Courses in Which They Outnumber Men : A Sign of Systemic Inequity? *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 27(2), 99-119. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020138>

Danielsson, A. (2009). *Doing Physics—Doing Gender : An Exploration of Physics Students' Identity Constitution in the Context of Laboratory Work* [thèse de doctorat, Université d'Uppsala]. Acta Universitatis Upsaliensis. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207676/FULLTEXT01.pdf>

Davis, F. et Steiger, A. (1993). *La pédagogie féministe en sciences physiques*. Cégep André Laurendeau.
<http://www.cdc.qc.ca/parea/719561-davis-steiger-pedagogie-feministe-sciences-physiques-laurendeau-PAREA-1993.pdf>

Fines-Neuschild, M. (2021). *La dualité ethnographe-physicienne : Étude réflexive sur les négociations identitaires en physique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25844>

Fletcher, S. et Shryock, K. J. (2024). A Systematic Literature Review of Engineering Identity Research (2005–2019) : Quick Reference Guide. *International Journal of Engineering Education*, 40(2), 368-383.
<http://doi.org/10.1080/03043797.2017.1287664>

Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 17-20. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21908/Gaudreau-26-3-2013.pdf>

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>

Godwin, A., Potvin, G., Hazari, Z. et Lock, R. (2013, 24 octobre). Understanding engineering identity through structural equation modeling. Dans L. Benson (resp.), *Student Beliefs, Motivation & Persistence I* [symposium]. 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Piscataway, NJ, États-Unis. <https://doi.org/10.1109/FIE.2013.6684787>

Godwin, A., Potvin, G., Hazari, Z. et Lock, R. (2016). Identity, Critical Agency, and Engineering : An Affective Model for Predicting Engineering as a Career Choice. *Journal of Engineering Education*, 105(2), 312-340. <https://doi.org/10.1002/jee.20118>

Gonsalves, A. J. (2014). “Physics and the girly girl—There is a contradiction somewhere” : Doctoral students’ positioning around discourses of gender and competence in physics. *Cultural Studies of Science Education*, 9, 503-521. <https://dx.doi.org/10.1007/s11422-012-9447-6>

Gonsalves, A. J. et Danielsson, A. T. (2020). *Physics Education and Gender: Identity as an Analytic Lens for Research*. Springer.

Gouvernement du Québec. (2024). *Domaines d'apprentissage. Programme de formation de l'école québécoise*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondeaire/PFEQ-domaines-apprentissage-deuxieme-cycle-secondeaire.pdf>

Groleau, A. et Pouliot, C. (2014). Rapports à la physique et à l'enseignement de la physique, questions socialement vives environnementales et enseignement des sciences au primaire en contexte québécois. *Éducation relative à l'environnement*, 11. <https://doi.org/10.4000/ere.830>

Hazari, Z., Chari, D., Potvin, G. et Brewe, E. (2020). The context dependence of physics identity : Examining the role of performance/competence, recognition, interest, and sense of belonging for lower and upper female physics undergraduates. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(10), 1583-1607. <https://doi.org/10.1002/tea.21644>

Hazari, Z., Sadler, P. M. et Tai, R. H. (2008). Gender Differences in the High School and Affective Experiences of Introductory College Physics Students. *The Physics Teacher*, 46(7), 423-427. <https://doi.org/10.1119/1.2981292>

Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M. et Shanahan, M. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice : A gender study. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 978-1003. <https://doi.org/10.1002/tea.20363>

Holland, D., Skinner, D., Lachicotte Jr., W. et Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.

Hughes, R., Schellinger, J. et Roberts, K. (2020). The role of recognition in disciplinary identity for girls. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 420-455. <https://doi.org/10.1002/tea.21665>

- Hyater-Adams, S., Fracchiolla, C., Finkelstein, N. et Hinko, K. (2018). Critical look at physics identity : An operationalized framework for examining race and physics identity. *Physical Review Physics Education Research*, 14(1), 010132. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.010132>
- Jackson, P. A. (2014). *Better late than ever? Identity work, trajectories, and persistence of latecomers to science* [thèse de doctorat, Université McGill]. eScholarship. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/x346d7414>
- Jackson, M. C., Leal, C. C., Zambrano, J. et Thoman, D. B. (2019). Talking about science interests : The importance of social recognition when students talk about their interests in STEM. *Social Psychology of Education*, 22(1), 149-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9469-3>
- Jaegers, D. et Lafontaine, D. (2020). Pourquoi les filles boudent-elles les STIM ? Performances en mathématiques, motivation et choix d'orientation en fin d'études secondaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 49/4. <https://doi.org/10.4000/osp.13437>
- Jiang, Z. et Wei, B. (2023). Understanding Science Identity Development Among College Students : A Systematic Literature Review. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00478-9>
- Kalender, Z. Y., Marshman, E., Schunn, C. D., Nokes-Malach, T. J. et Singh, C. (2019). Why female science, technology, engineering, and mathematics majors do not identify with physics : They do not think others see them that way. *Physical Review Physics Education Research*, 15(2), 020148. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020148>
- Lafortune, L., Groleau, A. et Deschênes, C. (2022). *Manifeste à propos des femmes en STIM*. JFD Éditions.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, S. Y. (2024). *Identity Development of Women of Colour in Computer Science Degree Programs : An Intersectional Analysis* [thèse de doctorat, Université McGill]. eScholarship. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/x346d9611>
- Li, Y., Whitcomb, K. et Singh, C. (2020). How Perception of Being Recognized or Not Recognized by Instructors as a “Physics Person” Impacts Male and Female Students’ Self-Efficacy and Performance. *The Physics Teacher*, 58, 484-487. <https://doi.org/10.1119/10.0002067>
- Lin, C. et Deemer, E. D. (2021). Stereotype Threat and Career Goals Among Women in STEM : Mediating and Moderating Roles of Perfectionism. *Journal of Career Development*, 48(5), 569-583. <https://doi.org/10.1177/0894845319884652>
- Marshman, E. M., Kalender, Z. Y., Nokes-Malach, T., Schunn, C. et Singh, C. (2018). Female students with A's have similar physics self-efficacy as male students with C's in introductory courses : A cause for alarm? *Physical Review Physics Education Research*, 14(2), 020123. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.020123>
- McGee, E. (2018). “Black Genius, Asian Fail” : The Detriment of Stereotype Lift and Stereotype Threat in High-Achieving Asian and Black STEM Students. *AERA Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418816658>

- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). *Sciences de la nature (200.B1) : Programme d'études préuniversitaires*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/programmes-etudes-preuniversitaires/principaux-programmes/200-B1-science-nature.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2024). *Famille DEC préuniversitaire, sexe – Ensemble du réseau collégial. Statistiques – Obtention d'une sanction des études collégiales – Selon la famille de programmes menant au DEC de la formation préuniversitaire*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Sanction_etudes_collegiales/Dip_famille_sexe_p_ens_V2023.pdf
- Pajares, F. et Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pelletier, C., Gaudreau, N. et Frenette, É. (2022). Portrait des pratiques enseignantes qui soutiennent le sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études au collégial selon les perceptions étudiantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2), 1098345ar. <https://doi.org/10.7202/1098345ar>
- Perez-Felkner, L., Nix, S. et Thomas, K. (2017). Gendered Pathways : How Mathematics Ability Beliefs Shape Secondary and Postsecondary Course and Degree Field Choices. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00386>
- Perreault, A. (2018). *Analysis of the distribution of gender in STEM fields in Canada*. Chaires pour les femmes en sciences et en génie. https://www.wiseatlantic.ca/wp-content/uploads/2018/03/WISEReport2017_final.pdf
- Pilette, J. (à paraître). *Points de vue d'étudiantes en Sciences de la nature au sujet de leurs expériences dans des cours de physique au niveau collégial [titre provisoire]* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL.
- Potvin, P. et Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels : A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85-129. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>
- Potvin, P. et Hasni, A. (2018). Encouraging Students with Different Profiles of Perceptions to Pursue Science by Choosing Appropriate Teaching Methods for Each Age Group. *Research in Science Education*, 48, 1339-1357. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9605-z>
- Roy, A., Lafortune, L. et Mujawamariya, D. (2014). *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en STIM : sciences, technos, ingénierie et maths*. Les Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/des-actions-pedagogiques-pour-guider-des-2679.html>
- Sadler, P. M. et Tai, R. H. (2001). Success in introductory college physics : The role of high school preparation. *Science Education*, 85(2), 111-136. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200103\)85:2<111::AID-SCE20>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200103)85:2<111::AID-SCE20>3.0.CO;2-O)
- Smith, J. L., Brown, E. R., Thoman, D. B. et Deemer, E. D. (2015). Losing its expected communal value : how stereotype threat undermines women's identity as research scientists. *Social Psychology of Education*, 18(3), 443-466. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9296-8>

Szczepanik, G., Doray, P. et Langlois, Y. (2009). L'orientation des filles vers des métiers non traditionnels en sciences et en technologies. *Interventions économiques*, 40.
<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.121>

Tai, R. H. et Sadler, P. M. (2001). Gender differences in introductory undergraduate physics performance : University physics versus college physics in the USA. *International Journal of Science Education*, 23(10), 1017-1037. <https://doi.org/10.1080/09500690010025067>

Vantieghem, W., Vermeersch, H. et Van Houtte, M. (2014). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research : The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 369-378.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.001>

Vohl, P. et Loyer, N. (2023). Portrait des écarts d'anxiété mathématique selon le genre et du lien anxiété mathématique/performances en mathématiques chez les élèves québécois francophones de 15 ans ayant participé au PISA de 2003 et de 2012. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(2), 128-170.
<https://doi.org/10.7202/1111101ar>

Wang, M.-T. et Degol, J. L. (2017). Gender Gap in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) : Current Knowledge, Implications for Practice, Policy, and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 29(1), 119-140. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x>

La recherche sur la baladodiffusion au Québec : une revue narrative de la littérature

Marie-Claude Savoie

Mots-clés : Balado ; baladodiffusion ; revue de la littérature ; Québec.

Keywords : Podcast ; podcasting ; literature review ; Quebec.

Résumé

La baladodiffusion jouit d'une popularité croissante dans la province de Québec depuis une dizaine d'années, notamment grâce à l'influence de Mike Ward, présenté comme étant « le roi du podcast au Québec » avec son projet *Sous écoute* (Lauzon, 2018). Aussi, dans les dernières années, jusqu'au tiers des Québécois ont affirmé consommer des balados (Académie de la transformation numérique, 2023b, p. 5). Cette revue de la littérature a comme objectif de démontrer que l'étude de ce média demeure pour l'instant émergente dans la province et que plusieurs aspects n'ont pas encore été explorés dans ce domaine de la recherche au Québec.

Abstract

Podcasting has enjoyed growing popularity in the province of Quebec over the past decade, thanks to the influence of Mike Ward, billed as “the king of podcasting in Quebec” through his project called *Sous écoute* (Lauzon, 2018). In recent years, up to one third of Quebecers have claimed to listen to podcasts (Académie de la transformation numérique, 2023b, p. 5). The aim of this literature review is to demonstrate that the study of this medium is still emerging in the province, and that many aspects remain underexplored in this field of research in Quebec.

Pour citer cet article

Savoie, M.-C. (2025). La recherche sur la baladodiffusion au Québec : une revue narrative de la littérature. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 2(1), 248-268. <https://doi.org/10.62920/z22h3903>

© Marie-Claude Savoie, 2025. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#).



Introduction

Depuis les premiers travaux de recherche scientifique en 2004 (Hammersley) qui ont cherché à définir la baladodiffusion, les méta-analyses actuelles démontrent qu'encore aujourd'hui, la communauté scientifique a du mal à définir clairement le média (Sharon, 2023, p. 324). Tout de même, dans l'une des récentes études sur la baladodiffusion, des autrices et des auteurs ont relevé trois principales façons dont la littérature définit le média : l'une axée sur l'aspect technologique, une autre sur l'aspect textuel du contenu et une dernière axée sur la pratique (Kammer et Spejlborg Sejersen, 2025, p. 2). Kammer et Spejlborg Sejersen proposent une définition visant à marier les dimensions technologique, textuelle et pratique : « a digital medium consisting of talk-based audio series made for on-demand consumption » (2025, p. 7). Dans son article de 2023, Sharon propose trois approches parmi lesquelles la baladodiffusion a été étudiée dans la littérature scientifique entre 2005 et 2019, soit : « technological, socio-cultural, and formalistic » (p. 325). Ces approches permettent d'analyser la baladodiffusion comme un média, une pratique ou un genre.

Dans le cadre de cette revue de la littérature, nous souhaitons observer comment les chercheuses et chercheurs du Québec se sont intéressés au média, ainsi que leurs découvertes, et ce, dans tous les

domaines. Comme l'avance Jean-Guy Lacroix, le Québec, particulièrement les francophones, est une société distincte et les institutions socioculturelles, principalement les médias de masse, « contribuent fortement à la création et au maintien de l'identité » (1995, p. 264). « Le domaine des communications, des médias, de l'information fut donc et demeure pour la société québécoise un enjeu sociétal », et leur étude permet de prendre conscience des transformations sociales qui ont cours dans la culture québécoise (Lacroix, 1988, p. 59-60). Ainsi, depuis les années 60¹, les départements universitaires en communication ont étudié différents sujets, comme les effets des médias, les contenus diffusés dans les médias ou, encore, les nouvelles technologies (Lacroix, 1988). Nous postulons que cette tradition de recherche doit se poursuivre et nous souhaitons ainsi alimenter la littérature scientifique dans le domaine de la communication au Québec. Tout comme dans la province, l'étude de la baladodiffusion est encore en pleine expansion à l'échelle mondiale. Il existe un regroupement international de chercheuses et chercheurs (podcaststudies.org), et l'éditeur indépendant Bloomsbury a récemment lancé sa série Bloomsbury Podcast Studies dans l'objectif d'en faire un champ d'études autonome au sein des *Media Studies* (*Bloomsbury Podcast Studies*, s. d.). La littérature anglophone rédigée aux États-Unis et en Europe est abondante (voir les travaux recensés par Sullivan, 2024 ; Kammer et Spejlborg Sejersen, 2025 ; Lindgren et Loviglio, 2022). Au Québec, par contre, seulement quelques dizaines de documents ont été repérés dans le cadre de cet exercice, majoritairement issus de la littérature grise (voir [section 2.2](#)). Pourtant, le média jouit d'une popularité croissante dans la province depuis une dizaine d'années, notamment grâce à l'influence de Mike Ward, présenté comme étant « le roi du podcast au Québec » avec son projet *Sous écoute* (Lauzon, 2018). Aussi, dans les dernières années, jusqu'au tiers des Québécoises et des Québécois ont affirmé consommer des balados (Académie de la transformation numérique, 2023b, p. 5) et plusieurs studios d'enregistrement de balados ont vu le jour (Studio SF, Studio Bien entendu, Virage Sonore, OK Studio, pour ne nommer que ceux-ci). Une rapide recherche sur Google Actualités permet de découvrir une importante couverture médiatique du phénomène. Toutes ces sources indiquent que ce média intéresse autant le public, les diffuseurs que les médias québécois.

Selon Sullivan, la popularité croissante de la baladodiffusion serait due à ses caractéristiques technologiques, soit sa disponibilité, sa commodité et l'omniprésence des téléphones intelligents. Comparativement à la radiodiffusion traditionnelle, la baladodiffusion a l'avantage d'être portable et de pouvoir être consommée n'importe où et à n'importe quel moment (2024, p. 3). Avec le temps, Sullivan ajoute que la baladodiffusion « has evolved into a medium with its own unique culture, aesthetics and listening » (p. 4).

Dans le cadre de cette revue de la littérature québécoise portant sur la baladodiffusion, nous souhaitons répondre à la question suivante : quels aspects de la baladodiffusion ont été jusqu'à présent étudiés dans la littérature scientifique québécoise ? Nous souhaitons ainsi découvrir si cette littérature s'inscrit dans les tendances jusqu'ici observées, et abordées précédemment, dans le champ nouveau des *podcast studies*, principalement développé dans le milieu scientifique anglo-saxon. Pour ce faire, nous dresserons un portrait de la littérature scientifique et de la littérature grise repérées ([section 2](#)), nous ferons un état des connaissances issues de cette littérature ([section 3](#)), puis nous conclurons avec une brève synthèse de nos découvertes et des pistes de recherche que nous considérons comme pertinentes pour l'avenir.

1 Méthodologie

La revue narrative de littérature, contrairement à la revue systématique de la littérature qui vise à repérer tout document sur un sujet donné de façon très rigoureuse et structurée (Bibliothèque de l'Université Laval, s. d.

a), permet de créer une « vue générale sur un sujet précis pour soulever des problèmes habituellement négligés et encourager d'autres recherches sur ce sujet » (Les bibliothèques UdeM, s. d.). Cette approche permet aussi de mettre en évidence les connaissances issues de la littérature pertinente avec des moyens plus modestes que celles exigées par une revue de littérature systématique et ne prétend pas faire l'analyse exhaustive d'une littérature (Bibliothèque de l'Université Laval, s.d. b). Cette méthode nous a paru la plus pertinente et réaliste, étant donné le travail de recherche effectué en solo dans le cadre de notre projet de maîtrise. Par le fait même, cet exercice permet « de tracer l'évolution du phénomène qui nous intéresse », soit la baladodiffusion, et de « mieux comprendre quel était le contexte social, environnemental et humain du phénomène » (Bourgeois, 2021, p. 340) de l'étude de cette forme médiatique au Québec au cours des dernières années.

Pour repérer les documents de littérature scientifique et de littérature grise qui seront présentés dans les sections suivantes, nous avons utilisé les bases de données Communication & Mass Media Complete, Repère, Érudit, Cairn et Google Scholar. Une recherche a également été effectuée sur les sites des dépôts institutionnels des universités québécoises francophones et anglophones qui offrent des programmes universitaires en communication. Des documents portant sur la baladodiffusion ont été repérés dans Corpus UL (Université Laval), le Dépôt institutionnel de l'Université du Québec en Outaouais, Papyrus (Université de Montréal) et Archipel (Université du Québec à Montréal). Une recherche sur l'outil Sofia, qui répertorie en ligne la collection de la Bibliothèque de l'Université Laval et d'autres bibliothèques universitaires québécoises, a finalement complété notre corpus de littérature à analyser dans le cadre de cette revue de la littérature. Les articles journalistiques et les monographies ont été exclus de notre recherche documentaire afin d'alléger la démarche. Nous reconnaissons que ce choix entraîne une limite dans les résultats de cette revue de la littérature et nous croyons qu'il serait pertinent qu'une telle démarche d'analyse des contenus journalistiques et monographiques soit réalisée afin d'obtenir un portrait encore plus complet du traitement de la baladodiffusion en contexte québécois.

Les mots-clés suivants ont été sélectionnés pour repérer les documents qui traitent de la baladodiffusion de façon principale ou secondaire : podcast, balado, baladodiffusion, Québec et Canada. Ceux-ci ont été appliqués aux filtres liés aux titres et aux résumés des moteurs de recherche. Nous avons choisi d'inclure le terme anglais « podcast », puisque nous avons remarqué qu'il était utilisé par certains auteurs au Québec, comme Millette (2009), Mathieu-Bégin (2019), Joo (2021), ou Costenoble (2024). Malgré notre choix de nous concentrer sur la recherche au Québec, nous avons tout même inclus le terme « Canada » à nos efforts de recherche pour nous assurer de trouver des documents présentés comme faisant état de données canadiennes, mais qui ont néanmoins été produits au Québec. Cela fut notamment utile pour mettre la main sur des rapports de recherches quantitatives menées par des institutions gouvernementales par l'entremise du moteur de recherche Google.

Finalement, nous avons choisi de cibler des contenus publiés entre le 1^{er} janvier 2004, considérée comme l'année de création de la baladodiffusion (Dumesnil, 2006, p. 1), et le 31 décembre 2024. Ceci nous a permis par le fait même de repérer ce qui pourrait être la première publication scientifique portant sur la baladodiffusion (Caron, Caronia et Weiss-Lambrou, 2007).

Malgré nos efforts pour trouver un maximum de publications québécoises portant sur la baladodiffusion, nous reconnaissons que notre recherche pourrait ne pas être exhaustive, surtout par rapport à la littérature grise qui correspondait à nos critères de recherche. En effet, la « littérature grise peut être difficile à trouver en raison de

la diversité des sources et le volume de l'information à consulter et à recenser » (Bibliothèque de l'Université Laval, s. d. c.).

2 Portrait de la littérature québécoise portant sur la baladodiffusion

Dans un premier temps, nous tracerons un bref portrait de la littérature québécoise sur la baladodiffusion qui s'avère finalement assez marginale et concentrée dans la littérature grise. En effet, seuls 49 documents ont été trouvés (48 rédigés en français, et un en anglais). Ce petit corpus nous a toutefois permis d'en analyser l'entièreté.

2.1 Un objet émergent

Comme le montre la [Figure 1](#), la grande majorité des documents a été publiée depuis 2020 ($n=36$). Différentes explications possibles de la popularité récente de la baladodiffusion se retrouvent dans la littérature recensée.

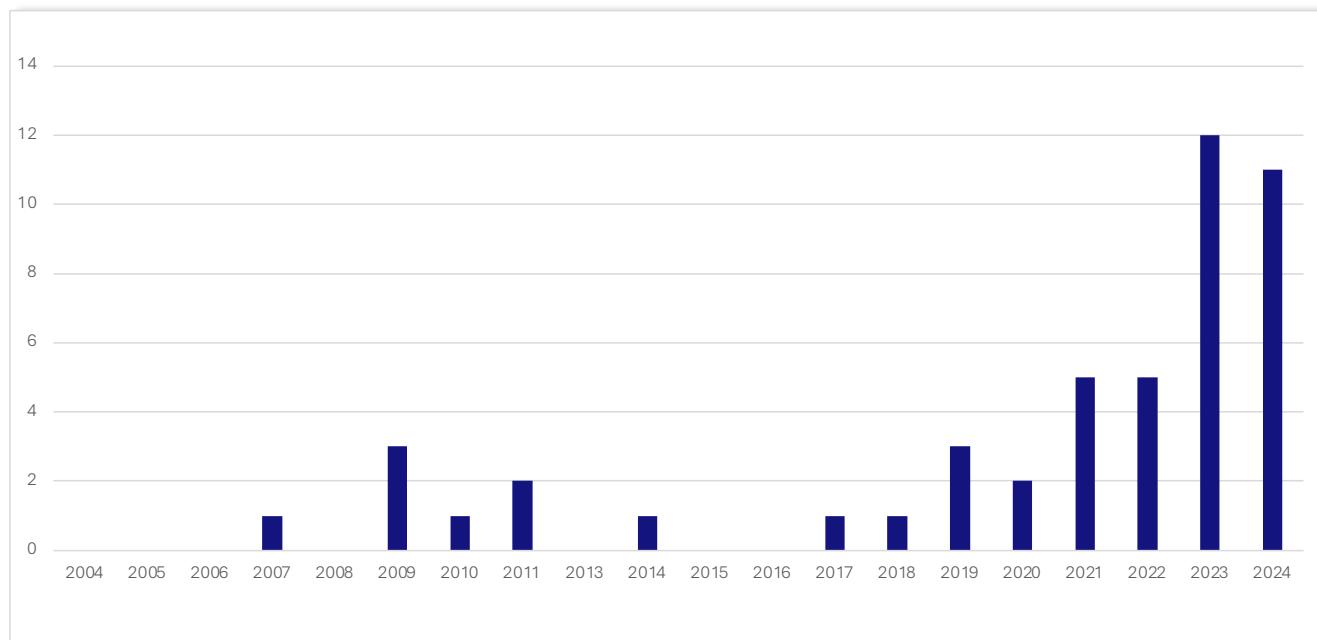


Figure 9. Nombre de publications, par année, au Québec

D'abord, plusieurs enquêtes par sondage effectuées auprès de la population canadienne et québécoise font état de l'augmentation de l'écoute de balados depuis 2018 (Observatoire de la culture et des communications du Québec, 2023 ; Institut de la statistique du Québec, 2023). En 2023, l'écoute de balados a atteint son plus haut niveau au Canada : 34 % des répondantes et des répondants adultes déclaraient avoir écouté au moins un épisode de balado au cours du printemps 2022 (Académie de la transformation numérique, 2023a, p. 21). Un taux identique était observé auprès du public québécois (Académie de la transformation numérique, p. 5). L'écoute des balados aurait toutefois fléchi de 11 % en 2024 (Académie de la transformation numérique, 2023b, p. 5 et 2024a, p. 6). Les raisons de la montée en popularité de la baladodiffusion et de sa fluctuation à la baisse dans les deux dernières années ne sont toutefois pas abordées dans ces rapports d'enquête. On

pourrait tout de même émettre l'hypothèse que la popularité du média auprès du public pourrait avoir influencé l'intérêt des chercheurs ou les organismes d'enquêtes statistiques à s'y intéresser, eux aussi.

Dans un deuxième temps, plusieurs autrices et auteurs notent que la pandémie de COVID-19 aurait favorisé la création et l'écoute de balados (Raffestin, Élias, Dulude, Bogossian et Hordyk, 2023 ; Bérubé, Pouliot, Roussel et Loranger, 2021 ; Bérubé et Pouliot, 2024). D'ailleurs, certains articles scientifiques de notre corpus portent sur l'expérience de chercheuses et chercheurs et de professeures et professeurs avec la création de balados durant la période pandémique dans un objectif de diffusion des connaissances ou d'enseignement. La [section 3.3](#) détaille davantage cette observation.

2.2 Les types de publications repérés

Nos recherches ont permis de mettre en lumière que la littérature grise, qui se définit par de la documentation imprimée en marge du marché de l'édition (rapports scientifiques, mémoires, thèses, etc.) (Office québécois de la langue française, 2021) du Québec est présentement la plus riche à aborder le sujet de la baladodiffusion. Près de la moitié de la documentation trouvée était des rapports de recherche (voir [Tableau 1](#) et ses explications pour plus de détails).

Puis, on retrouve à parts égales des articles scientifiques et des contenus rédigés par des étudiantes et des étudiants de cycles supérieurs (essai de maîtrise, mémoires, thèse et note de recherche). Pour ces derniers, cela pourrait être en raison de l'aspect plus « nouveau » de l'étude de la baladodiffusion, mais, aussi, et nous émettons l'hypothèse, en raison de l'âge des autrices et auteurs. En effet, au Québec, l'obtention d'un grade de deuxième ou de troisième cycle survient en majorité avant l'âge de 35 ans (Institut de la statistique du Québec, 2019, p. 7). Les sondages effectués au cours des 10 dernières années indiquent un plus fort intérêt pour la baladodiffusion chez les personnes de moins de 35 ans (Institut de la statistique du Québec, 2024 ; Observateur des technologies médias, 2023a ; Observatoire de la culture et des communications du Québec, 2023 ; Institut de la statistique du Québec, 2020 ; Académie de la transformation numérique, 2014).

Nous observons également que onze documents proviennent d'une démarche de recherche-création ou de recherche-action (Raffestin, Élias, Dulude, Borgossian et Hordyk, 2023 ; Daoust-Boisvert, Khoury et Pariseau-Legault, 2024 ; Bastien, 2021 ; Khoury, Pariseau-Legault, Daoust-Boisvert, Bujold et Benisty, 2022 ; Therrien et Aubry, 2024 ; Blanchette, Girard et Lalonde, 2023 ; Costenoble, 2024 ; Gascon, 2023 ; Habel, 2009 ; Suet, 2023 ; Pawlikowski, 2020). En effet, plusieurs chercheuses et chercheurs, notamment dans les domaines de l'éducation et du travail social, se sont approprié la baladodiffusion afin de travailler « avec et pour les personnes » qui vivaient certaines problématiques afin de participer au « développement des personnes et des systèmes dans lesquels elles évoluent » (Guay et Gagnon, dans Bourgeois, 2021, p. 415). C'est le cas de Daoust-Boisvert, Khoury et Pariseau-Legault qui souhaitaient explorer comment « le balado pourrait permettre un journalisme plus collaboratif et de comprendre comment les pratiques innovantes ont un effet sur le partage de voix marginalisées » (2024, p. 65), et de Blanchette, Girard et Lalonde qui considèrent ce média comme une façon nouvelle de développer les compétences en français oral d'élèves du secondaire tout en palliant à l'inquiétude et à l'anxiété liées à la prise de parole devant une classe (2023).

Tableau 14. Nombre de publications par type

Types	Nombre
Littérature grise	39
Rapports de recherche	23
Mémoires	9
Articles de revues professionnels	2
Note de recherche	2
Essai de maîtrise	1
Thèse	1
Ressource éducative	1
Articles scientifiques	10
Total	49

Des 23 rapports de recherche dénombrés dans le [Tableau 1](#), 21 d'entre eux s'inscrivent dans une approche quantitative ou mixte présentant les résultats d'enquêtes par sondage menés auprès des Canadiens et des Canadiens ou des Québécoises et des Québécois. Les organisations derrière ces rapports sont l'Académie de la transformation numérique (11 publications faisant mention de résultats en lien avec la baladodiffusion entre 2009 et 2024), l'Observateur des technologies médias (5 publications faisant mention de résultats en lien avec la baladodiffusion entre 2022 et 2024), l'Institut de la statistique du Québec (3 publications faisant mention de résultats en lien avec la baladodiffusion entre 2020 et 2024, dont une réalisée en collaboration avec l'Observatoire de la culture et des communications du Québec), l'Observatoire de la culture et des communications du Québec (1 publication en 2023) et Patrimoine canadien (1 publication en 2021).

Pour la plupart de ces rapports, il s'agit de sonder à différentes périodes l'écoute de balados, les caractéristiques sociodémographiques des usagères et usagers (sexe, situation familiale, niveau d'études, revenus, etc.), les sujets écoutés en baladodiffusion ou les contextes d'écoute des amatrices et amateurs de balados (pour se divertir, pour apprendre, etc.). Les enquêtes de l'Institut de la statistique du Québec et de l'Observatoire de la culture et des communications du Québec se distinguent quant à elles par leur angle d'approche axé sur la découvrabilité de contenus culturels sur Internet.

Bien que ces différentes enquêtes documentent l'évolution de la pénétration de la baladodiffusion dans les habitudes de consommation de contenus numériques chez les Québécoises et les Québécois, notamment, elles demeurent très limitées en ce qui concerne les données portant sur les motivations derrière l'écoute de balados ou sur les éléments ayant pu influencer, au fil du temps, une plus grande écoute de balados. Par exemple, dans son rapport NETendances 2024 portant sur l'actualité en ligne et les réseaux sociaux, l'ATN observe que l'écoute de balados est « particulièrement installée chez les moins de 45 ans. En effet, 28 % des internautes de 18 à 24 ans, 30 % des 25-34 ans et 28 % des 35-44 ans consultent ce format au moins une fois par semaine, une proportion qui descend à 18 % chez les 45-64 ans, et à 6 % chez les 65 ans et plus » (p. 43). Il reste à éclaircir les motivations plus pointues ou les éléments qui facilitent la consommation de balados selon les âges, par exemple. Ces données pourraient être particulièrement pertinentes pour les producteurs de balados afin d'améliorer leur découvrabilité ou leur accessibilité. Seule l'enquête de Patrimoine canadien, qui se penche sur les baladodiffuseurs indépendants et de propriétaires/copropriétaires de réseaux de baladodiffusion de petite ou moyenne envergure au Canada¹, propose quelques données qualitatives composées de témoignages sur les obstacles au succès des balados (2021).

¹ Nous avons choisi d'intégrer cette enquête à notre corpus, puisque près de la moitié des répondants (11 sur 24) à l'enquête de Patrimoine canadien proviennent de Montréal et ses environs.

Toute de même, grâce à la lecture de ces différents rapports de recherche quantitative ou mixte, nous avons observé un intérêt grandissant pour la mesure de l'écoute de balados dans les enquêtes qui ont abordé le sujet depuis 2009 au sein de l'Académie de la transformation numérique (autrefois nommée CEFARIO). À noter que l'ATN regroupe la moitié des rapports de recherche quantitative ou mixte faisant partie de notre corpus. Selon nous, cet intérêt croissant est en adéquation avec la popularité grandissante du média depuis le premier rapport, mentionnant la baladodiffusion, publié par cet organisme dédié aux tendances en matière d'utilisation du numérique.

La première enquête de l'ATN en lien avec la baladodiffusion et les Québécoises et Québécois remonte à 2007 (CEFARIO, 2009, p. 112). Le rapport de cette enquête n'est toutefois pas accessible en ligne et n'a pas pu être consulté dans le cadre de ce projet. Ainsi, le plus ancien rapport de l'ATN analysé et mentionnant la baladodiffusion date de 2009. L'angle de l'enquête est toutefois assez unique et présente des données en lien avec la proportion de Québécoises et de Québécois ayant produit des balados (p. 111, par exemple). Cet angle d'approche ne sera plus utilisé après la parution de ce rapport.

C'est ensuite en 2014 que l'Académie de la transformation numérique aborde à nouveau la baladodiffusion, mais, cette fois-ci, l'écoute de balados est intégrée dans le concept de « webradio » qu'elle définit comme « radio disponible sur Internet en direct ou en différé (baladodiffusion) » (CEFARIO, 2014, p. 3). Puis, dans le rapport de 2017 de l'Académie de la transformation numérique, la baladodiffusion prend encore moins de place, étant intégrée à la réponse « consulter du contenu » des questions « Dans le cadre de votre utilisation personnelle d'Internet, à quelle fréquence réalisez-vous les activités suivantes sur les médias sociaux » et « Dans le cadre de votre utilisation personnelle d'Internet, à quelle fréquence réalisez-vous les activités suivantes sur les médias sociaux » avec, entre autres, la lecture de blogues, le visionnement de vidéos sur YouTube, la lecture de forums ou découvrir des profils d'entreprises sur les réseaux sociaux. Le rapport de 2018, pour sa part, intègre la baladodiffusion dans la catégorie « Écouter la radio en direct ou en différé sur Internet » (CEFARIO, p. 10). C'est seulement depuis le rapport de l'ATN de 2022 que l'écoute de balados est traitée comme un média à part entière. L'organisation le mentionnera même dans le titre des éditions 2022 et 2023 de ses rapports intitulés « Actualités en ligne, réseaux sociaux et balados ».

Cette attention particulière portée à la baladodiffusion pourrait s'expliquer par un plus grand intérêt du public pour ce type de contenu autour de l'année 2020, comme nous l'avons mentionné dans la [section 2.1](#).

2.3 Les domaines de recherche qui se sont intéressés à la baladodiffusion

Treize domaines de recherche différents ont été comptabilisés au sein de notre corpus (voir [Tableau 2](#)). À noter que certains documents sont issus de collaborations entre personnes chercheuses issues de différents domaines. Ainsi, certains documents étaient associés à plus d'un domaine et chacun a été comptabilisé pour un. Ces domaines ont été identifiés selon l'affiliation des chercheuses et des chercheurs à des écoles, des départements ou des facultés, et les thématiques ou les angles d'approches des documents retenus pour cette revue narrative de la littérature. L'objectif étant ici d'offrir un aperçu des champs qui s'intéressent à la baladodiffusion, une définition rigoureuse et exacte de ces domaines n'a pas été réalisée.

De façon très marquée, au cours des dernières années, la baladodiffusion est principalement étudiée sous la loupe des nouvelles technologies et du numérique. La prédominance de cette dimension du phénomène dans

notre corpus correspond aux nombreux rapports de recherche quantitative ou mixte sur le sujet (voir [section 2.2](#) pour plus de détails). Ensuite, c'est chez les chercheuses et chercheurs qui s'intéressent à la pédagogie et à l'éducation que la baladodiffusion semble avoir été la plus étudiée.

Principalement, les chercheuses et chercheurs discutent de l'usage du balado dans un contexte éducatif, et ce, du primaire à l'université (Caron, Caronia et Weiss-Lambrou, 2007 ; Raffestin, Élias, Dulude, Bogossian et Hordyk, 2023 ; Bastien, 2021 ; Mahieu, 2023 ; Therrien et Aubry, 2024 ; Blanchette, Girard et Lalonde, 2023 ; Aslan, 2012 ; Briand, Côté-Boulanger, Croisetière, Malo-Leclerc et Tremblay, 2019 ; Desormeaux-Moreau, Chagnon et Morvannou, 2022 ; Brahimi, 2011). L'état des connaissances issues de ces travaux sera abordé dans la [section 3.1](#).

Pour ce qui est du domaine de la communication, ce sont principalement des travaux de maîtrise qui ont été repérés, comme une étude de cas du balado *Serial* sous la loupe des industries culturelles (Mathieu-Bégin, 2019), une recherche-action sur le recours au balado à des fins de sensibilisation en contexte multiculturel (Costenoble, 2024), un mémoire sur les formes d'attachement du public du balado *Mike Ward Sous écoute* (Joo, 2021), une recherche-action sur le recours au balado en médiation culturelle (Gascon, 2023), un mémoire sur la baladodiffusion indépendante et le sens de son style (Millette, 2009), et une note de recherche présentant un portrait descriptif du recours à la baladodiffusion en français chez les humoristes québécois (Savoie, 2024).

Finalement, du côté du travail social et du service social, les chercheuses et chercheurs se sont essentiellement intéressés à la baladodiffusion comme outil pour donner une voix à des personnes marginalisées à des fins de sensibilisation (Daoust-Boisvert, Khoury et Pariseau-Legault, 2024 ; Khoury, Pariseau-Legault, Daoust-Boisvert, Bujold et Benisty, 2022).

Tableau 15. Nombre de publications par domaine de recherche

Domaines	Nombre
Nouvelles technologies/numérique	22
Pédagogie/éducation	10
Communication	7
Travail social/service social	4
Industries culturelles	3
Journalisme	2
Sciences infirmières	2
Littérature	1
Environnement	1
Muséologie	1
Médecine/sciences de la santé	1
Art	1
Pharmacie	1

2.3.1 Des travaux interdisciplinaires

L'interdisciplinarité se définit, de façon simple, à « l'usage de plus d'une discipline dans la réalisation d'une enquête donnée » (Braun et Schubert dans Prud'Homme et Gingras, 2015, p. 41). En sciences humaines, il y a de « nombreux champs de connaissance qui n'ont d'existence que parce qu'ils réunissent plusieurs disciplines, comme les sciences de la communication, les études sur la femme, les sciences cognitives, les sciences de l'environnement, le développement humain [...] » (Laflamme, 2011, p. 50). Pour certains, la

recherche interdisciplinaire serait « aujourd’hui un moteur essentiel du progrès scientifique et technique » (Trabal, Collinet et Terral, 2017).

Au sein de notre corpus, nous avons repéré quatre documents issus de la littérature scientifique qui présentaient des démarches jumelant différentes disciplines. Les travaux de Daoust-Boisvert, Khoury et Pariseau-Legault (2024) et de Khoury, Pariseau-Legault et Daoust-Boisvert (2022), détaillent le processus et les constats des chercheurs sur leur création du balado *Écoute-moi* qui visait à valoriser les savoirs expérientiels et les pratiques alternatives en santé mentale (Khoury, Pariseau-Legault et Daoust-Boisvert, 2022, p. 61). Ce projet de recherche a regroupé des chercheuses et chercheurs en travail social, une étudiante, une personne issue du journalisme, mais aussi des personnes du milieu communautaire ainsi que d’autres aux prises avec des troubles de santé mentale. À ce sujet, au moment de réaliser leur expérimentation, « aucune recherche au Québec ne s’[était] intéressée au processus de création des balados impliquant à la fois des partenaires communautaires et des personnes concernées par la santé mentale » (Khoury, Pariseau-Legault et Daoust-Boisvert, 2022, p. 62).

Cette collaboration innovante a permis à l’équipe de chercheuses et de chercheurs d’identifier certaines difficultés rencontrées dans le processus de création d’un balado en mode interdisciplinaire, mais aussi collaboratif, comme en témoignent ces deux extraits :

Par exemple, une attente pour les journalistes était « d’expérimenter un journalisme plus collaboratif », et de « comprendre » quelles différences les pratiques innovantes ont sur le « partage des voix marginalisées ». L’équipe de recherche était, elle, plus préoccupée par leur capacité d’agir en tant qu’alliée et de réaliser une approche partenariale, particulièrement en ce qui concerne la manière dont « on l’opérationnalise, c’est quoi les limites », comme l’exprime l’un d’eux (Daoust-Boisvert, Khoury et Pariseau-Legault, 2024, p. 65).

[...] la négociation par consensus s’accompagne de tensions disciplinaires, épistémologiques et communicationnelles. Si, partant de notre postulat de départ, les pratiques innovantes appliquées à la production d’une baladodiffusion peuvent bel et bien servir de pont entre les réalités du journalisme, de la recherche et des personnes ayant un vécu en santé mentale, défier les rapports de pouvoir usuels est un défi qui dépasse l’adoption de quelques pratiques plus inclusives (Daoust-Boisvert, Khoury et Pariseau-Legault, 2024, p. 66).

Ces constats ouvrent selon nous une porte à l’expérimentation de la création de balados en mode interdisciplinaire et collaboratif afin d’identifier les facteurs et les pratiques qui faciliteraient la réalisation de projets similaires à *Écoute-moi*. Pour l’instant, l’un des contenus les plus complets pour guider des professeurs dans la réalisation de balados est un article écrit par une professeure du collégial qui compare le processus à celui d’entreprendre un projet de construction « avec tout ce que cela exige de créativité, de planification, de ressources humaines et matérielles, de coordination et d’objectifs à atteindre » (Bastien, 2021, p. 26). Mais celui-ci n’explique pas le contexte de création de balados en mode collaboratif et interdisciplinaire.

3 État des connaissances

La section précédente nous a permis de connaître le cadre de production du corpus retenu dans le cadre de cette revue de la littérature. Celle-ci présentera maintenant les connaissances découlant des cinq principaux angles ou contextes dans lesquels la baladodiffusion fut étudiée dans ce même corpus :

1. La baladodiffusion comme outil éducatif.

2. Les avantages de la baladodiffusion par rapport aux médias traditionnels.
3. La baladodiffusion indépendante.
4. L'impact de la COVID-19 sur la production de balados.
5. Les caractéristiques des consommatrices et consommateurs de balados au Québec.

Ces angles nous apparaissent particulièrement liés au champ de l'analyse de la baladodiffusion qui considère le média comme une pratique qui « focus on the human agents who create, consume, and communicate through podcasts, which in effect constructs what podcasting means » (Sharon, 2023, p. 327).

3.1 La baladodiffusion comme outil éducatif

De multiples éléments ont poussé les chercheuses et les chercheurs de notre corpus à étudier la baladodiffusion. En éducation, d'abord, Therrien et Aubry nous informent de l'existence d'un Plan d'intervention numérique au ministère de l'Éducation du Québec « qui indique l'importance de développer des compétences pour communiquer à l'aide du numérique, créer du contenu numérique, innover et créer avec le numérique » (2024, p. 59). Cette consigne pourrait avoir créé un terreau fertile pour explorer, entre autres, l'impact du balado dans les pratiques des enseignantes et des enseignants dans un contexte où celui-ci est « l'objet numérique [qui leur est] le plus familier [et le plus] ancré dans des consommations culturelles », selon une enquête (Mahieu, 2023, p. 133). La baladodiffusion se situerait d'ailleurs « en tête du classement quand on demande aux enseignants quels genres multimodaux et numériques ils utilisent dans leur enseignement » (59 %), devant le webdocumentaire (31 %), le blogue (22 %) ou le jeu vidéo (14 %) (Mahieu, p. 131).

En effet, la baladodiffusion serait un média engageant (Bastien, 2021) au potentiel mobilisant qui permettrait le « sentiment d'appartenance et d'améliorer l'implication des citoyens et citoyennes à mener à bien des actions », comme l'affirme Sélène Suet dans son projet de recherche-action visant à sensibiliser la population de Sherbrooke à la mobilité durable (2023, p. 22). Des caractéristiques qui semblent raisonner chez les chercheuses et les chercheurs du domaine du travail social pour qui le balado est vu comme ayant la capacité d'être un outil pour créer des ponts entre différentes réalités (Daoust-Boisvert, Khoury, Pariseau-Legault, 2024, p. 63) et « renverser les structures de pouvoir » en offrant des « contre-récits aux discours dominants » qui soutiennent la pensée réflexive des auditeurs (Khoury, Pariseau-Legault, Daoust-Boisvert, Bujold et Benisty, 2022, p. 69). En tant qu'outil de narrativité numérique, la baladodiffusion offre la possibilité « de mettre à l'avant-plan l'expérience du participant » afin de lui donner l'opportunité « de se raconter [dans] un espace plus large pour construire le récit qu'il choisit de narrer » (Lemelin, 2012, p. 16). Un aspect qui a été expérimenté par l'équipe du balado *Écoute-moi*, créé dans le but de mettre de l'avant la voix de personnes marginalisées aux prises avec des troubles de santé mentale à des fins de sensibilisation (Khoury, Pariseau-Legault, Daoust-Boisvert, Bujold et Benisty, 2022).

Ces recherches ont permis de mettre en lumière des caractéristiques plus spécifiques à la baladodiffusion en contexte d'éducation.

Les chercheuses québécoises et les chercheurs québécois ont décelé différents avantages à avoir recours à la baladodiffusion dans un cadre éducatif. D'abord, on parle régulièrement du caractère polyvalent du média qui permet, en général, de le consommer de façon autonome, où on veut et quand on veut (Raffestin, Élias, Dulude, Bogossian et Hordyk, 2023 ; Bastien, 2021 ; Suet, 2023 ; Lemelin, 2012 ; Briand, Côté-Boulanger,

Croisetière, Malo-Leclerc et Tremblay, s. d. ; Brahimi, 2011). Au niveau de l'enseignement préscolaire, le balado – notamment dans un contexte où les élèves ont l'occasion de créer eux-mêmes des épisodes – offre la possibilité de « travailler la motricité, le sentiment de confiance en soi, l'appartenance au groupe, le langage oral et écrit, la pensée, l'élaboration de stratégies » (Therrien et Aubry, 2024, p. 77-78). Des compétences qui pourraient sans doute être également mobilisées aux niveaux primaire et secondaire. Puis, aux études supérieures, on relate la possibilité, pour les étudiantes et les étudiants, de « répéter des enseignements, [...] prépar[er] l'apprenant [pour une] participation active en classe/clinique » (Briand, Côté-Boulanger, Croisetière, Malo-Leclerc et Tremblay, s. d.), de « visionner dans son intégralité ou en partie [un cours en cas d'absence], [de] travailler à son propre rythme, [de] faire une écoute sélective [ou de] réviser plus facilement pour les examens ou d'autres évaluations » (Brahimi, 2011, p. 66).

Dans l'optique de sensibiliser un public, le balado permettrait de « fournir un contenu personnalisé et de qualité, et [de] donner une voix à des idées et des individus sous-représentés ou ignorés par les médias grand public » (Suet, 2023, p. 25). Par le fait même, grâce à la multitude de plateformes de diffusion de balados, les différents moyens de les partager et la facilité à les consommer, il est possible de transférer des connaissances à des publics variés, que ce soit en ce qui concerne la localisation géographique, du champ d'intérêt ou du niveau de connaissances préalable sur certaines thématiques (Khoury, Pariseau-Legault, Daoust-Boisvert, Bujold et Benisty, 2022, p. 61 ; Costenoble, 2024, p. 70).

Produire du contenu en format balado demande tout de même beaucoup de ressources en temps, en argent, en équipement et en ressources humaines (Raffestin, Élias, Dulude, Bogossian et Hordyk, 2023, p. 38 et 40). Ainsi, afin de maximiser le succès d'un projet de baladodiffusion à des fins éducatives ou d'enseignement, certains aspects sont à considérer. À ce sujet, Brahimi (2011) mentionne l'importance d'offrir un soutien aux personnes apprenantes pour bien assimiler de nouvelles connaissances, donc de ne pas présumer que le simple fichier balado sera suffisant dans un contexte d'apprentissage. Il précise aussi que le média est moins bien adapté au partage d'une très grande quantité d'information. Faire plusieurs épisodes sur un même sujet pourrait ici être efficace pour rendre l'apprentissage plus aisé. Finalement, il propose d'associer l'écoute de balados à d'autres activités d'apprentissage pour éviter une écoute passive (p. 56). Marie-Claude Bastien emboîte le pas en proposant d'offrir des grilles d'écoute active aux étudiantes et étudiants pour les aider à mieux cibler les notions à retenir (2021).

En somme, les autrices et auteurs ayant écrit sur leur recours à la baladodiffusion dans le cadre de leurs activités d'enseignement arrivent à des conclusions assez similaires et positives par rapport à leur expérience. Toutefois, les travaux se concentrent généralement sur de très petits échantillons et ont été produits dans des contextes parfois anecdotiques. L'étude du recours à la baladodiffusion en pédagogie gagnerait, au Québec, à être réalisée de façon plus approfondie en allant plus loin que la simple exposition des avantages et des inconvénients à utiliser ce média. D'autant plus que les résultats présentés ne font généralement que soutenir des connaissances déjà abordées à maintes reprises, comme le caractère polyvalent du balado qui permet de consommer du contenu où et quand une personne le souhaite. Cela démontre toutefois le caractère encore exploratoire du média dans ce domaine de la littérature.

3.2 La baladodiffusion et ses avantages par rapport aux médias traditionnels

Quelques documents de notre corpus abordent sommairement des avantages au recours à la baladodiffusion par rapport aux médias traditionnels. D'abord, les aspects techniques du balado (portabilité, diffusion sur diverses plateformes, possibilité d'être écouté à tout moment) permettraient de fragmenter l'auditoire pour former « des communautés d'auditeurs unis par leurs intérêts, plutôt que par leur situation géographique pour la radio » (Berry dans Mathieu-Bégin, 2019, p. 5). Par le fait même, un balado offert « de différentes façons pourrait permettre de rejoindre plus de personnes parce qu'on répond à leur besoin en matière de dispositif » (Joo, 2021, p. 69), contrairement aux médias traditionnels qui offrent pour la plupart du temps leur contenu dans leur format d'origine et, habituellement, sur leur propre plateforme de diffusion seulement. Un exemple de la polyvalence du média et de l'adaptabilité des producteurs de balados quant aux préférences de leurs auditeurs est le développement de la production de balados en format vidéo. Chez les humoristes québécois qui produisent ou animent un balado en français, 67 % des projets sont proposés en format audio et vidéo (Savoie, 2024, p. 10). Cette offre est en adéquation avec la demande du public puisque « 46% of podcast listeners said they prefer consuming [podcasts] with video, compared with 42% who said they would rather listen without video », de sorte que YouTube se classerait au premier rang des plateformes préférées pour écouter des balados devant Spotify et Apple (Burns et Blancaflor, 2023).

Un autre avantage du balado par rapport aux médias traditionnels serait une plus grande liberté quant aux contenus proposés. Gascon (2023) et Guay, Beaulieu, Larouche, Leroux, St-Georges et Fortin (2022) mentionnent à ce sujet que la baladodiffusion permet d'aller plus loin dans l'analyse de certains sujets et de prendre le temps d'en creuser d'autres qui sont plus délicats, comme le consentement sexuel. Un aspect qui raisonne aussi du côté d'humoristes, comme le duo absurde Les Denis Drolet pour qui la baladodiffusion a permis de créer un projet (le balado *Rince-crème*) qui exploite les aspects de leur univers artistique sans contraintes ni compromis, bref : en toute liberté (Savoie, 2024, p. 1). Dans le même ordre d'idée, une analyse du balado de Mike Ward a révélé que le média lui permettait de :

[s']exprimer plus librement et de formuler, comme il l'entend, ses propres prises de position par rapport à l'industrie humoristique. Avec son podcast, Ward renverse le rapport de force existant dans les médias traditionnels où ce sont les animateurs (ou les critiques) qui contrôlent le discours. Il s'agit là d'un avantage non négligeable, certes, parce que le podcast n'est pas soumis aux mêmes régulations que les médias traditionnels et parce qu'il lui octroie une visibilité qu'il peut contrôler. Auparavant, les humoristes, et les artistes en général, étaient tributaires des médias et devaient se soumettre à leurs exigences et aux formats qu'ils proposaient (Carrière, 2021, p. 56).

Nous croyons que ce pan de la littérature gagnerait à explorer les liens à faire entre la baladodiffusion et les médias traditionnels au lieu de constamment les opposer. Si le balado apporte vraisemblablement plusieurs avantages par rapport aux médias traditionnels, il serait pertinent de voir de quelles façons la baladodiffusion et les médias traditionnels peuvent être complémentaires et s'influencer l'un et l'autre. Comme l'écrit Sullivan : « the fundamental structures that underlay the medium of podcasting are shifting thanks to the massive infusion of money into the industry by legacy media companies » (2024, p. 22). Dans un marché médiatique et culturel de petite envergure comme celui du Québec, il serait pertinent d'explorer comment cette dynamique s'opère et comment la baladodiffusion influence les médias traditionnels, que ce soit dans l'offre de contenu ou la manière de créer ce contenu.

3.3 Les productions indépendantes

Les balados produits de façon indépendante, c'est-à-dire sans l'appui d'un diffuseur, occupent également l'attention de certaines autrices et certains auteurs du corpus de cette revue de la littérature narrative. Au Québec, c'est Mélanie Millette qui agit à titre de pionnière dans l'étude de la baladodiffusion indépendante. Elle argumente que le médium est apparu en réaction à « une volonté alternative et autonome [s'inscrivant] en réaction au système médiatique traditionnel, vu comme étant rigide et peu innovant », mais aussi à une perception « trop conventionnelle, commerciale et impersonnelle » de la radio commerciale de la part des créateurs de balados indépendants (2009, p. 111). Ces derniers seraient également guidés par des motivations qui ne sont pas toujours lucratives. D'ailleurs, en 2021, un peu plus de 30 % des baladodiffuseurs indépendants sondés par Patrimoine canadien affirmaient n'avoir généré aucun revenu de leur pratique. Leur démarche consisterait davantage la quête d'authenticité, de liberté et l'envie de s'affranchir des diffuseurs ou de commanditaires (Mathieu-Bégin, 2019, p. 4 ; Millette, 2009, p. 111).

Encore ici, on note une prédominance d'une approche critique des médias traditionnels pour expliquer le recours à la baladodiffusion. Nous croyons qu'un regard plus nuancé sur le recours à la baladodiffusion indépendante enrichirait la littérature et permettrait, notamment, d'alimenter les réflexions sur les enjeux actuels qui préoccupent les productrices indépendantes et les producteurs indépendants, comme la découvrabilité² des contenus. En effet, au Québec, « [le secteur de la baladodiffusion indépendante] semble moins outillé pour défendre ses positions en ligne. Les contenus balados québécois sont de ce fait moins repérables, moins visibles et, au final, moins écoutés » (Lieutier, 2025, p. 12).

3.4 L'impact de la pandémie de COVID-19 sur la production de balados

La pandémie de COVID-19 a également teinté la recherche qui a été analysée dans cette revue de la littérature. Dans le secteur de la culture, la pandémie a créé une situation de crise qui a mené à de nombreuses mises à pied, des fermetures de salles de spectacle, des annulations de spectacles, des restrictions quant au déplacement des citoyennes et citoyens et des artistes d'une région à l'autre, et même à des fermetures de certaines entreprises. Cela a poussé les artistes et les travailleuses et travailleurs de cette industrie à trouver des solutions innovantes pour continuer à gagner leur vie (Brouard et Paré, 2020). La création de balados fut l'une de ces solutions, notamment en raison du peu de ressources que cela requiert et des horaires de travail parfois très allégés qui ont permis à plusieurs personnes d'expérimenter avec les outils de diffusion en ligne (Bérubé, Pouliot, Roussel et Loranger, 2021, p. 28 ; Suet, 2023, p. 24). Par exemple, en Outaouais, Bérubé et Pouliot ont documenté, auprès des actrices et acteurs du milieu artistique de cette région, une explosion de l'intérêt pour la baladodiffusion : « tout le monde voulait du balado », affirme un de leurs répondants (2024, p. 25).

Le domaine de l'éducation et de l'enseignement a également profité de la période de pandémie pour expérimenter d'autres méthodes de transmissions des savoirs. Par exemple, l'article de Raffestin, Élias, Dulude, Bogossian et Hordyk (2023) présente leur processus de création d'une série de balados constitués d'entrevues réalisées en ligne avec des professionnelles et professionnels du travail social. En effet, ces

² Le dictionnaire Usito définit la découvrabilité comme étant « sur le Web, [le] potentiel pour un contenu d'être aisément repérable, de sortir du lot, notamment par des mots-clés, des algorithmes de recherche, des métadonnées » (s. d.).

professeures et professeurs avaient l'habitude de recevoir en classe des travailleuses et travailleurs sociaux pour partager leur expérience sur le marché du travail aux étudiants. Avec la fermeture des campus et l'enseignement à distance, la création de balados pour bonifier les cours en ligne leur est apparue comme une bonne solution pour ne pas priver les étudiantes et étudiants de ce précieux transfert de connaissances dans leur compréhension du travail social sur le terrain.

3.5 Caractéristiques du public des balados au Québec

Les rapports d'enquêtes quantitatives ou mixtes analysés dans le cadre de cette revue de la littérature narrative portent sur des thématiques similaires et se répètent habituellement d'année en année, ce qui permet de suivre l'évolution de différentes tendances en lien avec la baladodiffusion. Ces thématiques portent essentiellement sur les habitudes des internautes du Québec en matière de consommation de contenus en ligne, comme les balados, ainsi que sur les caractéristiques des publics qui écoutent des balados.

Cette section présente les différentes données qui permettent de caractériser les consommatrices et les consommateurs de balados au Québec. À noter que les rapports publiés depuis 2020 sont ceux qui nous renseignent le plus et de la façon la plus précise sur ces caractéristiques, puisqu'avant cette date, la baladodiffusion ne faisait pas ou très peu l'objet d'analyses spécifiques sur ce type de contenu.

Dans un premier temps, ces enquêtes nous renseignent principalement sur les caractéristiques sociodémographiques des personnes qui consomment de la baladodiffusion. Ainsi, le sexe, l'âge, le niveau de scolarité ou le fait de vivre en milieu urbain ou rural sont des données très bien documentées au fil des années, particulièrement depuis 2020. Les rapports de l'Académie de la transformation numérique sont particulièrement utiles en raison de leur publication annuelle.

Toutefois, malgré la richesse de ces données quantitatives, un réel manque de données qualitatives sur les consommateurs de balados apparaît dans ces rapports. Si on apprend que la majorité des auditeurs de balados sont des hommes âgés de 45 ans et moins qui habitent dans les grandes villes (Institut de la statistique du Québec, 2024; Académie de la transformation numérique, 2023a; Académie de la transformation numérique, 2023b), aucun portrait détaillé et en profondeur du consommateur de balados dans le marché québécois ne semble disponible. Tout au plus, on arrive à connaître dans ces mêmes rapports les thématiques les plus populaires, comme les nouvelles et l'actualité, les sports, l'humour ou les loisirs (Académie de la transformation numérique, 2023b), et les contextes pendant lesquels les auditeurs souhaitent le plus consommer ce contenu (Académie de la transformation numérique, 2024c). Des études qualitatives pourraient grandement enrichir ces données afin de mieux comprendre, par exemple, ce qui accroche une auditrice ou un auditeur à un projet de balado et ce qui encourage ces personnes à faire partie du public régulier d'un balado.

À ce sujet, afin de mieux comprendre la réalité et les besoins des baladodiffuseurs, une enquête de Patrimoine canadien a mis en évidence que la découverte des contenus était perçue comme un obstacle pour plusieurs créatrices et créateurs de balados qui peinent à percer et à se faire remarquer du public (2021). L'Institut de la statistique du Québec a, quelques années plus tard, sondé des Québécoises et des Québécois pour savoir comment ceux qui écoutent des balados découvrent des contenus. Parmi les méthodes mentionnées, 67 % explorent l'offre des plateformes de service de diffusion (Amazon, iTunes, Spotify, etc.), 62 % écoutent des extraits, 60 % ont recours aux médias sociaux et 53 % consultent leur entourage (2024,

p. 8). Encore ici, des enquêtes avec un volet qualitatif permettraient de mieux comprendre l'importance de ces plateformes et de ces méthodes de découvrabilité pour aider les producteurs de balados à accroître leurs chances d'atteindre un public et de le fidéliser.

Conclusion

La baladodiffusion est un média récent qui emprunte les codes de la radiodiffusion, mais qui demeure à ce jour difficile à définir (Sharon, 2023). Nous nous sommes intéressés, dans cette revue de la littérature, à la façon dont le sujet a été traité dans la littérature scientifique au Québec. Nous avons découvert que c'est dans la littérature grise que se retrouve le plus d'information au sujet de la baladodiffusion au Québec. Principalement constitué de rapports de recherches quantitatives ou mixtes sur les habitudes d'écoute de contenus en ligne, ce corpus permet de suivre l'évolution de l'écoute de balados chez les Québécois. Plusieurs articles scientifiques font état de l'expérience des chercheurs avec le média, notamment dans un contexte pédagogique.

À la lumière de l'analyse du corpus qui compose cette revue de la littérature, il nous semble que le média n'a pour le moment été étudié qu'en surface dans la province. Par exemple, la recherche gagnerait à explorer plus en profondeur les motivations derrière l'écoute de balados, voire ce qui fait qu'un balado est digne d'écoute pour le public. Ces données pourraient alimenter les réflexions des productrices et producteurs, notamment les indépendants, quant aux éléments clés pour capter et conserver l'intérêt des personnes amatrices de balados.

Du côté de la production de balados, Patrimoine canadien précise que les sources de revenus, l'accès au financement, la taille et la nature de l'industrie du balado, les besoins des travailleuses et travailleurs du secteur et la découvrabilité des contenus sont des sujets qui devraient être explorés dans de prochaines études scientifiques (2021). Cela paraît pertinent puisque, pour l'instant, « the institutional perspective and the economics of podcasting have received surprisingly little attention within podcast studies » (Kammer et Spejlborg Sejersen, 2025, p. 9). Puis, selon notre propre écoute de balados créés au Québec, nous proposons d'étudier la baladodiffusion comme outil de promotion ou de recherche de visibilité en marge des médias traditionnels. On peut penser à des politiciens qui ont accepté de participer à ce type de projet, comme Éric Duhaime à *Prends un break*, Gabriel Nadeau-Dubois, Paul St-Pierre Plamondon et Eric Girard au *Sans Filtre Podcast* ou à Jean-François Lisée à *Faits Divers*. On peut aussi penser aux organisations privées, comme Pizza Salvatore (*Main à la pâte*), ou aux organisations publiques, comme le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (*Balade santé*), qui ont recours à ce média pour promouvoir leurs produits ou leurs services, mais aussi pour sensibiliser la population à différents enjeux. Des entretiens en profondeur avec les personnes derrière ces projets de baladodiffusion pourraient alimenter les connaissances sur la place de la baladodiffusion dans les stratégies de communication actuelles.

Finalement, nous pensons aussi aux artistes du Québec qui adoptent le média dans leurs stratégies de communication pour se faire découvrir du public. C'est d'ailleurs à ce dernier sujet que notre projet de maîtrise s'intéressera, plus précisément au recours à la baladodiffusion indépendante en français chez les humoristes québécois. Nous tenterons d'identifier les motivations de ces humoristes dans leur production de balados, les avantages que cela leur confère par rapport aux médias traditionnels et quelle place cela occupe dans leurs efforts pour être remarqués du public. Nous espérons que notre démarche encouragera d'autres

étudiantes et étudiants et d'autres chercheuses et chercheurs à explorer la baladodiffusion, notamment en contexte québécois, dans leurs recherches.

Références bibliographiques

- Académie de la transformation numérique. (2014). *L'utilisation d'Internet au Québec (2014)*.
<https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/utilisation-dinternet-au-quebec-2014/>
- Académie de la transformation numérique. (2022). *Portrait numérique des générations (2021)*.
<https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/portrait-numerique-des-generations-2021/>
- Académie de la transformation numérique. (2023a). *NETendances 2022 – Actualités en ligne, réseaux sociaux et balados*, 14(9). <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/06/netendances-2022-actualites-en-ligne-reseaux-sociaux-et-balados.pdf>
- Académie de la transformation numérique. (2023b). *NETendances 2023 – Actualités en ligne, réseaux sociaux et balados*, 14(9). <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/12/netendances-2023-actualites-en-ligne-reseaux-sociaux-et-balados.pdf>
- Académie de la transformation numérique. (2023c). *Portrait numérique des générations (2022)*.
<https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/portrait-numerique-des-generations-2022/>
- Académie de la transformation numérique. (2024a). *NETendances 2023 – Portrait des générations*.
<https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2024/07/netendances-2023-portrait-des-generations.pdf>
- Académie de la transformation numérique. (2024b). *NETendances 2023 – Portrait numérique des foyers québécois*, 14(4). <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2024/01/netendances-2023-portrait-numerique-des-foyers-quebecois.pdf>
- Académie de la transformation numérique. (2024c). *NETendances 2024 – Actualités en ligne et réseaux sociaux*, 15(3). <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2024/11/netendances-2024-actualites-en-ligne-et-reseaux-sociaux.pdf>
- Aslan, O. (2011). *The Impact of Direct Instruction and Cooperative Retelling using a Collaborative Podcasting Tool on the Narrative Writing Skills of Upper Elementary School Children in the Inclusive Classroom* [thèse de doctorat, Université Concordia]. Spectrum Research Repository.
<https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/36287/>
- Bastien, M.-C. (2021). La baladodiffusion pédagogique – Écouter pour mieux communiquer. *Pédagogie collégiale*, 35(1), 25-31. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38211>
- Bérubé, J. et Pouliot, A. (2024). Industries culturelles hors des pôles créatifs en temps de pandémie : trois joueurs clés pour assurer la pérennité. *Culture and Local Governance/Culture et gouvernance locale*, 9(1), 13-31. <https://doi.org/10.18192/clg-cglv9i1.6074>

Bérubé, J., Pouliot, A., Roussel, J. et Loranger, M. (2021). Les industries culturelles : l'art de se réinventer pour assurer la pérennité des modèles artistiques. *Ad machina*, (5), 15-33.
<https://doi.org/10.1522/radm.no5.1405>

Bibliothèque de l'Université Laval. (s. d. a). *Réaliser une revue systématique*.
<https://www.bibl.ulaval.ca/services/soutien-a-ledition-savante-et-a-la-recherche/syntheses-de-la-connaissance/realiser-une-revue-systematique>

Bibliothèque de l'Université Laval. (s. d. b). *Comparaison des types de revues de littérature : revues narratives et revues systématiques*. https://www.bibl.ulaval.ca/fichiers_site/portails/education/comparaison-des-types-de-revues-de-litt%C3%A9rature-final.pdf

Bibliothèque de l'Université Laval. (s. d. c). *Littérature grise*. <https://www.bibl.ulaval.ca/ressources-par-categories/litterature-grise>

Blanchette, K., Girard, F. et Lalonde, M. (2023). *PrendreParole* : récit d'une pratique de l'enseignement de la création de balados en contexte du cours de français au secondaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 18, 227-253. <https://doi.org/10.7202/1108702ar>

Bourgeois, I. (2021). L'analyse documentaire. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e édition, p. 339-356). Presses de l'Université du Québec.

Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences : un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Institut national de santé publique.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/1228_approchecompetences.pdf

Briand, S., Côté-Boulanger, M., Croisetière, É., Malo-Leclerc, I. et Tremblay, A. (2019) *Les bonnes pratiques d'utilisation de la baladodiffusion dans l'enseignement et la pratique des sciences de la santé : une étude de portée* [affiche scientifique]. Université de Sherbrooke.
https://www.usherbrooke.ca/readaptation/fileadmin/sites/readadaptation/documents/symposium_affiches_recherche/2019/CARRIER_RDP730_CROSETIERE_MALO-LECLERC_BRIAND_TREMBLAY_COTE-BOULANGER_affiche_balado_22_avril.pdf

Brouard, F., et Paré, C. (2020). *Industrie de l'humour et l'après-COVID : contexte pour l'industrie de l'humour et les arts de la scène* [note de recherche]. Groupe de recherche sur l'industrie de l'humour, Université Carleton. <https://carleton.ca/profbrouard/wp-content/uploads/GRIHNote202003NRcovidcontexte20200423FBCP.pdf>

Burns, M. J. et Blancaflor, S. (2023, 11 janvier). *Podcasters First Wanted Your Ears. Now They Want Your Eyes Too*. Morning Consult. <https://pro.morningconsult.com/trend-setters/podcasts-listen-watch-with-video>

Caron, A. H., Caronia, L. et Weiss-Lambrou, R. (2007). La baladodiffusion en éducation : mythes et réalités des usages dans une culture mobile. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), 57-88. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2007.141>

Carrière, F. (2021). « Ce qui vient au monde pour ne rien troubler ne mérite ni égards ni patience » : Mike Ward et l'industrie de l'humour au Québec, une analyse posturale [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/17931>

- CEFRCIO. (2009). *NETendances 2008 – L'utilisation d'Internet au Québec*. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/09/netendances-2008.pdf>
- CEFRCIO. (2017). *NETendances 2016 – Médias sociaux et économie de partage en ligne au Québec*, 7(9). <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/09/netendances-2016-medias-sociaux-et-economie-de-partage-en-ligne-au-quebec.pdf>
- CEFRCIO. (2018). *NETendances 2007 – Se divertir en ligne*, 8(4). <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/09/netendances-2017-se-divertir-en-ligne.pdf>
- Costenoble, J. (2024). *Le podcast pour sensibiliser le public aux réalités des demandeurs d'asile en Belgique et contribuer aux luttes contre les discriminations ethniques* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/17990/>
- Dann, L. et Spinelli, M. (dir.). (s. d.). *Bloomsbury Podcast Studies*. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/ca/series/bloomsbury-podcast-studies/>
- Daoust-Boisvert, A., Khouri, E. et Pariseau-Legault, P. (2024). Baladodiffusion et traumas médiatiques : Quels enjeux pour la mise en œuvre de pratiques inclusives en journalisme ? *Facts and Frictions: Emerging Debates, Pedagogies and Practices in Contemporary Journalism*, 3(2), 39-44. <http://doi.org/10.22215/ff/v3.i2.03>
- Découvrabilité. (s. d.). Dans *Usito*. Université de Sherbrooke. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/d%C3%A9couvrabilit%C3%A9>
- Desormeaux-Moreau, M., Chagnon, M. et Morvannou, A. (2022). *Guide de soutien à la co-construction d'un balado* [ressource éducative libre, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/19133>
- Dumesnil, F. (2006). *Les podcasts : écouter, s'abonner, créer*. Eyrolles.
- Gascon, C. (2023). *Médiation culturelle en contexte numérique : une recherche-action avec des protagonistes de l'industrie cinématographique québécoise* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/16608/>
- Guay, H., Beaulieu, M., Larouche, M.-C., Leroux, P., St-Georges, C. et Fortin, J. (2022). Savoirs et savoir-faire relatifs aux arts de la scène dans la pratique de la médiation culturelle et numérique des organismes de théâtre, danse et cirque au Québec. *Digital Studies/Le champ numérique*, 12(1), 1-22. <https://doi.org/10.16995/dscn.8101>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e édition, p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
- Habel, G. (2009). *Préparer un cours interactif pour le Web, la baladodiffusion et le mode présentiel à l'ère des Web 2.0 et 3.0* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2324/>
- Institut de la statistique du Québec et Observatoire de la culture et des communications du Québec. (2023). *La consommation de contenus culturels sur Internet toujours en hausse au Québec*. <https://statistique.quebec.ca/fr/communique/consommation-contenus-culturels-internet-toujours-en-hausse-quebec>

- Institut de la statistique du Québec. (2019). *Les diplômés des niveaux baccalauréat et supérieur de 2016*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-diplomes-des-niveaux-baccalaureat-et-superieur-de-2016.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2020). Activités sur Internet liées à la culture. <https://statistique.quebec.ca/vitrine/15-29-ans/theme/culture/activites-internet-culture>
- Institut de la statistique du Québec. (2024). *Enquête québécoise sur la découverte des produits culturels et le numérique 2023*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-decouverte-produits-culturels-numerique-2023.pdf>
- Joo, R. (2021). *Les formes d'attachement aux podcasts à l'émission Mike Ward sous écoute* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15143/>
- Kammer, A. et Spejlborg Sejersen, T. (2025). *The Institutional Development of Podcasting: From Participatory Practice to Platform Content*. Routledge. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4324/9781003311669>
- Khouri, E., Pariseau-Legault, P., Daoust-Boisvert, A., Bujold, A. et Benisty, L. (2022). Créer une baladodiffusion : ouvrir des voies et partager des voix. *Les Politiques Sociales*, 3-4(3), 61-74. <https://doi.org/10.3917/lps.223.0061>
- Lacroix, J.-G. (1988). Les études sur les médias au Québec. *Communication. Information Médias Théories*, 9(2), 58-83. <https://doi.org/10.3406/comin.1988.1390>
- Lacroix, J.-G. (1995). La culture, les communications et l'identité dans la question du Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (25), 247-298. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1002298ar>
- Laflamme, S. (2011). Recherche interdisciplinaire et réflexion sur l'interdisciplinarité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(1), 49-64. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1007081ar>
- Lauzon, V. (2018, 3 décembre). Mike Ward, le roi du podcast au Québec. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/arts/spectacles-et-theatre/humour-et-varietes/201812/03/01-5206538-mike-ward-le-roi-du-podcast-au-quebec.php>
- Lemelin, R. (2012). *De la relation d'aide à la rencontre créative : le récit numérique comme outil de reconnaissance mutuelle* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/9100>
- Les bibliothèques UdeM. (s. d.). Réaliser une revue de la littérature. <https://bib.umontreal.ca/evaluer-analyser-rediger/syntheses-connaissances/revue-litterature-recension-ecrits>
- Lieutier, P. (2025). *Les enjeux de l'écosystème de la production balado indépendante au Québec – Document synthèse*. Xn Québec. <https://www.xnquebec.co/lesnouvelles/enjeux-en-baladodiffusion/>
- Lindgren, M. et Loviglio, J. (2022). *The Routledge Companion to Radio and Podcast Studies*. Routledge. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4324/9781003002185>
- Mahieu, L. (2023). Formes littéraires émergentes à l'école ? Enquête sur les pratiques déclarées (et éclatées ?) au secondaire et au collégial québécois. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 18, 119-140. <https://doi.org/10.7202/1108697ar>

Mathieu-Bégin, L. (2019). *Industries culturelles et podcast : une étude de cas de Serial* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13453/>

Millette, M. (2009). *Usages contributifs sur Internet : le podcasting indépendant et le sens de son style* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2752/>

Observatoire de la culture et des communications du Québec. (2023). *Consommation de contenus culturels sur Internet en 2018 et 2020*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/consommation-contenus-culturels-internet-2018-2020.pdf>

Observateur des technologies médias. (2022). *Habitudes d'écoute des balados chez les francophones*.

Observateur des technologies médias. (2023a). *À l'écoute – Le contenu audio au Canada : analyse du marché francophone | OTM 18+*.

Observateur des technologies médias. (2023b). *Comment les Canadiens et Canadiennes consomment les contenus audio sur la route*. <https://mtm-otm.ca/fr/download?reportFileId=2881>

Observateur des technologies médias. (2024). *Découvrabilité du contenu au Canada*. <https://mtm-otm.ca/fr/download?reportFileId=2995>

Observateur des technologies médias. (2024). *Du contenu plein les oreilles : analyse des habitudes d'écoute des francophones âgés de 2 à 17 ans*.

Office québécois de la langue française. (2021). *Littérature grise*. La Vitrine linguistique.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17032915/litterature-grise>

Office québécois de la langue française. (2024). *Balado*. La Vitrine linguistique.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26574714/balado>

Patrimoine canadien. (2021). *Baladodiffuseurs indépendants et propriétaires/copropriétaires de réseaux de baladodiffusion de petite ou moyenne envergure au Canada*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/organisation/transparence/gouvernement-ouvert/independants-baladodiffuseurs-proprietaires.html>

Pawlikowski, K. (2020). *De l'écriture et de la voix : le glissement d'une exposition* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1236/>

Prud'homme, J. et Gingras, Y. (2015). Les collaborations interdisciplinaires : raisons et obstacles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 210(5), 40-49. <https://doi.org/10.3917/arss.210.0040>

Raffestin, I., Élias, B., Dulude, F., Bogossian, A. et Hordyk, S.-R. (2023). La baladodiffusion et l'enseignement supérieur en travail social : une collaboration interuniversitaire pour soutenir la formation pratique. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 40(2), 29-50.
<https://doi.org/10.7202/1108985ar>

Savoie, M.-C. (2024). *La baladodiffusion en français chez les humoristes québécois en 2023 : un portrait descriptif* [note de recherche]. Groupe de recherche sur l'industrie de l'humour, Université Carleton.
<https://observatoiredelhumour.org/wp-content/uploads/2024/08/GRIHnote202414NRportraitbalado20240817MCS.pdf>

Sharon, T. (2023). Peeling the pod: Towards a research agenda for podcast studies. *Annals of the International Communication Association*, 47(3), 324-337.
<https://doi.org/10.1080/23808985.2023.2201593>

Suet, S. (2023). *Sensibiliser la population sherbrookoise à la mobilité durable par la réalisation d'un balado : changer de Voie* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<http://hdl.handle.net/11143/21830>

Sullivan, J. L. (2024). *Podcasting in a Platform Age: From an Amateur to a Professional Medium*. Bloomsbury Academic.

Therrien, I. et Aubry, N. (2024). La littératie multimodale à l'éducation préscolaire grâce à la création de balados sur la tablette numérique. *Multimodalité(s)*, 19, 57-88. <https://doi.org/10.7202/1112428ar>

Trabal, P., Collinet, C. et Terral, P. (2017). Faire preuve d'interdisciplinarité : un mot d'ordre, ses interprétations et ses ajustements. *Terrains & travaux*, 30(1), 209-229.
<https://doi.org/10.3917/tt.030.0209>