



## JUIN 2020 – VOL. 10 N° 1

p3 ÉDITORIAL – Crise de la reproductibilité : l'appel à une compréhension approfondie de la recherche en psychologie

p7 Objectifs et mode de fonctionnement de la revue

### Articles

---

p8 Facteurs de risque de l'initiation précoce à la consommation de cannabis à l'adolescence

p18 Pratique excessive des jeux vidéo chez les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme

p28 Portrait des conséquences associées aux maltraitances infantiles intrafamiliales à partir d'une recension d'écrits scientifiques

p45 Sondage réalisé auprès des professeurs et étudiants en psychologie de l'Université Laval pour évaluer la satisfaction globale à l'égard de la nouvelle formule du cours « Examen doctoral : Aspects rétrospectifs »

### L'écriture scientifique

---

p49 Démystifier les méthodes qualitatives : Les standards rédactionnels de l'APA pour la rédaction d'articles empiriques qualitatifs

p61 L'art de ne pas réinventer la roue : mener à bien un projet de rédaction scientifique

p72 Remerciements

2020

PSYCAUSE – Juin 2020 – VOL. 10 N° 1

La revue Psycause est éditée en partenariat avec l'École de psychologie de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, Bureau 1116, Pavillon Félix-Antoine-Savard, 2325, rue des Bibliothèques, Université Laval Québec (Québec) G1V 0A6, Canada.

ISSN 2562-4377 (Imprimé)

ISSN 2562-4385 (En ligne)

### **Équipe éditoriale**

Éditeur en chef: Frédéric Thériault-Couture, B. A.

Éditrice en chef adjointe: Milica Miljus, B. A.

Professeure-conseillère de l'École de Psychologie: Isabelle Blanchette, Ph. D.

Éditeurs et éditrices: Chloé Gingras, B. A., Catherine Poveda Perdomo, B. A., Marie-Hélène Tessier, M. A., Pier-Alexandre Rioux

Responsable du contenu complémentaire: Valérie Demers, Ph. D.

Responsable des communications: Elliot Gagner

Responsable des finances: William Trottier-Dumont

Responsable de la mise en page: Laura-Mihaela Bogza, B. A.

Responsable de la correction: Sophie Aubé, B. A.

### **Pour nous joindre**

Psycause: Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval

Bureau 938, Pavillon Félix-Antoine-Savard

2325, rue des Bibliothèques

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

CANADA

[revuepsycause@psy.ulaval.ca](mailto:revuepsycause@psy.ulaval.ca)

[www.revuepsycause.psy.ulaval.ca](http://www.revuepsycause.psy.ulaval.ca)

## ÉDITORIAL – CRISE DE LA REPRODUCTIBILITÉ : L'APPEL À UNE COMPRÉHENSION APPROFONDIE DE LA RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE

Pier-Alexandre RIOUX<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> École de psychologie, Université Laval, Québec, QC, Canada

\* [pier-alexandre.rioux.2@ulaval.ca](mailto:pier-alexandre.rioux.2@ulaval.ca)

La nécessité de porter un regard critique sur les recherches en psychologie est incontournable. Ce regard sur les études est possible par l'entremise de certaines connaissances sur les méthodologies en recherche, en saisissant bien les pour et les contres des méthodes prescrites par la recherche en termes de validité et de fidélité. Outre le plaisir que l'on peut trouver face à l'analyse de certaines études, il est d'autant plus essentiel de porter attention à des courants qui semblent anodins à première vue, mais qui ont pour but d'orienter et de structurer la recherche en psychologie. Ces courants « souterrains » de la psychologie agissent continuellement sur le flux d'études qui nous est accessible et ils sont, en quelque sorte, la clé qui nous permet d'accéder à une compréhension plus riche de la recherche en psychologie.

Dans le cadre de cette lettre, je propose une brève analyse des répercussions de la Crise de la reproductibilité en psychologie. Cette crise semble être porteuse de l'importance d'une compréhension plus large des mouvements de recherche en psychologie. Cette prise de conscience dans la communauté scientifique a pris une ampleur grandissante dans les années 2010. Celle-ci a mené quelques chercheurs au constat que la recherche en psychologie se trouve ébranlée par le manque de reproductibilité des résultats de nombreuses études naissantes dans l'éventail des directions possibles. Dans le cadre d'une initiative nommée *Reproducibility Project*, seulement 39 études sur 100 ont été reproduites avec succès (Science, 2015). Face à ce constat, un article de Weir (2015) rapporte les propos de Howard Kurtzman, directeur exécutif de la recherche dans l'*American Psychiatric Association* (APA) : « Les résultats indiquent la nécessité de réformer les pratiques de recherche, les examens et les publications. » En réponse à cette crise, certains chercheurs ont mis en lumière certains points qui semblent être au centre du problème. Comme le montrent Nosek et coll. (2015), la motivation

des chercheurs à obtenir la reconnaissance du milieu scientifique incite ceux-ci à prendre constamment de nouvelles directions afin de mettre en lumière des résultats novateurs.

Cette crise a permis à certains auteurs de repenser les fondements de la recherche en psychologie. En ce début d'une nouvelle décennie, bien que cette prise de conscience sur la faible reproductibilité des résultats date du début des années 2010, qu'en est-il de ceux et celles qui ont fait entendre leur voix pour repenser la recherche en psychologie ?

L'analyse de Wiggins et Chrisopherson (2019) met de l'avant que la crise de la reproductibilité s'est avérée efficace pour la recherche, car elle a permis une remise en question de la méthodologie et de l'analyse statistique. Les fondements philosophiques de la science expérimentale, soit la justification de celle-ci comme moyen d'accéder à une certitude, ont été remis en question dû à l'enjeu des limites de l'objectivisme dans la recherche en psychologie. Face à ce questionnement qui déboule sur la pertinence de la méthode, un désir plus grand d'objectivité en

ressort au détriment d'une alternative non-objective qui se veut plus contextuelle et moins universaliste. Selon les auteurs, qui écrivent en rétrospective sur les premiers constats du manque de reproductibilité dans les résultats, l'attitude de la communauté scientifique sensible à l'enjeu témoigne d'un certain optimisme quant à la conservation des fondements philosophiques de la recherche en psychologie. La communauté scientifique se concentre plutôt sur les facteurs méthodologiques et statistiques qui sont propices à être la cause du manque de reproductibilité des résultats de recherche. Différentes alternatives ont été proposées pour répondre aux problèmes : celles-ci seront abordées dans les paragraphes qui suivent. Ainsi, bien que les constats sur le manque de reproductibilité des résultats soient susceptibles d'être interprétés comme une démonstration parfaite des limites de la psychologie comme science expérimentale, il faut voir que les alternatives non-objectives contextuelles et moins universalistes, comme il est question précédemment, n'ont pas été mises de l'avant par la communauté scientifique. C'est en ce sens que la recherche en psychologie n'a pas été le lieu d'une réforme totale dans sa façon d'étudier l'objet, mais plutôt le lieu d'une certaine révision de la méthode expérimentale pour répondre au problème de la crise.

L'article de Flis (2019) tend à éclairer la position de ceux et celles qui ont participé à la réforme résultante de la problématique. En effet, Flis fait le même constat que Wiggins et Chrispherson (2019) quant aux mesures prises pour répondre au problème de reproductibilité. Il en ressort un désir plus grand d'objectivité en conservant la même méthodologie de recherche, tout en laissant de côté les méthodes qui sont plus contextuelles. Toutefois, Flis va plus loin en dénonçant que la communauté scientifique répondant à la crise continue de justifier la recherche en psychologie par une « épistémologie indigène irrationnelle », dans le sens où leur conception du système scientifique vient d'un autre mouvement que les fondements mêmes de la science expérimentale. Selon l'auteur, il est possible de constater cette « épistémologie indigène irrationnelle » depuis les traces des néo-béhavioristes comme Tolman, qui faisait des études portant sur des rats dans des labyrinthes. Bien que Tolman semblait reconnaître la complexité de l'expérience humaine ainsi que celle de son rapport à

l'environnement, ce dernier interprétait ses études sur les rats en termes psychologiques et non en termes logiques et statistiques, une procédure qui ressemble au détournement de la complexité de l'expérience humaine dont il a fait mention. En d'autres mots, il interprétait le comportement des rats en fonction de cartes cognitives, ce qui, pour Flis, fait dévier la science de ses fondements logiques. Cette déviation semble être la résultante de l'attribution d'intentions humaines à l'étude des rats, soit dans l'interprétation des résultats en termes psychologiques, ce qui, par le fait même, tend à réduire la complexité de l'expérience humaine. Pour Flis, le parallèle se fait avec ceux et celles qui ont contribué à la réforme résultante de la crise. Ils ont traîné le problème épistémologique indigène en conservant les mêmes méthodes de recherche en psychologie, sans voir les différents biais des chercheurs qui se sont incrustés de manière grandissante dans les méthodes prescrites par la recherche. Pour Flis, ce biais est une cause importante de la défaillance de la recherche face aux prétentions objectives de celle-ci. L'auteur met de l'avant qu'il s'agit d'une continuité dans la voie de l'abstraction des fondements logiques dans la recherche en psychologie : les réformistes encouragent l'interprétation des études en termes psychologiques au détriment d'une interprétation purement logique et statistique des résultats de recherche. Selon l'auteur, l'humanisation des résultats est peut-être le noyau de la cause du manque de reproductibilité dans la recherche.

Comme l'entendent Wiggins et Chrispherson (2019), il faut se questionner sur l'objectivité des recherches si celles-ci ne produisent pas de résultats qui sont reproductibles. À juste titre, Ivan Flis (2019) met de l'avant que cette quête accrue d'objectivité est essentielle, mais elle est difficilement accessible, notamment à cause de la dépendance monétaire des chercheurs envers les instituts de recherche. L'auteur conclut d'une façon assez pessimiste quant à l'impact limité des améliorations méthodologiques et statistiques sur l'amélioration de la reproductibilité des résultats entre les différentes études. Selon lui, la crise met de l'avant une problématique épistémologique profonde en psychologie, notamment par la liaison entre la recherche et le marché économique. L'auteur critique que l'objectivité se voit restreinte par le fait que la recherche dépend des exigences données par les institutions financières permettant la réalisation

des recherches, ce qui peut potentiellement avoir un effet sur la transparence du chercheur : le fameux biais de confirmation ou, plus précisément, l'institutionnalisation des biais. Ce dernier élabore sa réflexion sur les propos de Nosek et coll. (2012), dénonçant qu'il est désormais question de ce qui est bon pour le chercheur, au détriment de ce qui est bon pour la science. Selon Flis, cette relation entre le chercheur et les institutions peut contribuer à amplifier le problème épistémologique indigène, au sens où les chercheurs sont d'autant plus susceptibles d'anthropomorphiser les résultats pour répondre à la demande, ce qui nuit à l'objectivité des recherches.

Malgré les constats pessimistes que Flis (2019) met de l'avant quant aux limites épistémologiques de la recherche en psychologie, différentes initiatives continuent de prendre naissance dans ce mouvement de crise et sont extrêmement précieuses dans la quête d'objectivité de la recherche.

L'une de ces initiatives est le *UK Reproducibility Network* (UKRN), qui met en lumière la culture de la reproductibilité en recherche (Munafò et coll., 2019). Selon les fondateurs du UKRN, il est important de mettre de l'avant la transparence des chercheurs dans leurs études et de travailler avec les institutions et les revues pour promouvoir une culture de recherche orientée vers la solidification des résultats de recherche en psychologie. À ce niveau, le *Access to Transparent Statistics* (ACTS) s'inscrit dans la même veine (Gosselin, 2019). Tel que mentionné par Flis (2019), le noyau de la Crise de reproductibilité se trouve dans les exigences des institutions par rapport aux recherches. Or, l'ACTS est un exemple d'initiative qui tente d'avoir un certain impact sur la liberté des chercheurs pour contribuer à la cohérence des résultats, sans être sous l'obligation de l'innovation en recherche.

Différentes propositions continuent à s'inscrire dans les revues scientifiques. Cole Randall (2019) et Wiggins et Chrisopherson (2019) s'effraient des répercussions du manque de reproductibilité sur la pratique clinique, notamment sur le gonflement possible de faux positifs. La faible reproductibilité des résultats montre que, bien que la méthodologie soit la même, certains participants se trouvent dans une population cliniquement significative dans une étude et non dans une autre (Science, 2015). En effet, l'impact de la recherche sur la clinique saute aux yeux par le fait

que les répercussions du manque de reproductibilité des résultats peuvent avoir des impacts négatifs sur l'intervention. Advenant que les résultats d'une recherche ne soient pas reproductibles, il est possible de constater les conséquences possibles dans la proposition d'interventions cliniques démontrées comme étant significatives par une étude. Dans ce cas, la clinique devient affectée par les résultats proposés par des études qui n'ont pas été répliquées, car il est possible que l'intervention ne soit pas réellement efficace, bien que les effets aient été jugés comme étant significatifs par l'étude. En conséquence, l'intervention proposée est susceptible de n'avoir aucun effet sur les patients qui la reçoivent. Pour répondre à ce problème, Randall (2019) propose, dans une optique plus sévère quant à l'interprétation des résultats significatifs, de baisser le seuil significatif  $p$  de 0.05 à 0.005.

En somme, il semble que le Crise de la reproductibilité des résultats en psychologie montre la nécessité d'avoir un regard sur la recherche qui surpasse la critique individuelle des articles. La recherche en psychologie est complexe et demande d'être comprise avec prudence pour être capable de bien intégrer ce milieu et de s'y articuler de manière prudente. Cela dit, la recherche est aussi un lieu dans lequel il est possible de faire une différence, non pas par la quête d'innovation, mais par un désir plus grand d'objectivité.

Bonne lecture,

Pier-Alexandre Rioux, Éditeur

## Références

- Flis, I. (2019). Psychologists psychologizing scientific psychology: An epistemological reading of the replication crisis. *Theory & Psychology, 29*(2), 158-181. <https://doi.org/10.1177/0959354319835322>
- Gosselin, R. D. (2020). Statistical Analysis Must Improve to Address the Reproducibility Crisis: The Access to Transparent Statistics (ACTS) Call to Action. *BioEssays, 42*(1), 1900189. <https://doi.org/10.1002/bies.201900189>
- Munafò, M. R., Chambers, C. D., Collins, A. M., Fortunato, L., & Macleod, M. R. (2020). Research culture and reproducibility. *Trends in Cognitive Sciences, 24*(2), 91-93. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.12.002>

- Nosek, B. A., Alter, G., Banks, G. C., Borsboom, D., Bowman, S. D., Breckler, S. J., ... Christensen, G. (2015). Promoting an open research culture. *Science*, 348(6242), 1422-1425. <https://doi.org/10.1126/science.aab2374>
- Nosek, B. A., Spies, J. R., & Motyl, M. (2012). Scientific utopia: II. Restructuring incentives and practices to promote truth over publishability. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 615-631. <https://doi.org/10.1177/1745691612459058>
- Collaboration, O. S. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251), aac4716. <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>
- Weir, K. (2015, October). A reproducibility crisis? *Monitor on Psychology*, 46(9). <http://www.apa.org/monitor/2015/10/share-reproducibility>
- Wiggins, B. J., & Chrispherson, C. D. (2019). The replication crisis in psychology: An overview for theoretical and philosophical psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 39(4), 202. <https://doi.org/10.1037/teo0000137>
- Williams, C. R. (2019). How redefining statistical significance can worsen the replication crisis. *Economics Letters*, 181, 65-69. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2019.05.007>

## Pour citer l'article

Rioux, P.-A. (2020). Éditorial – Crise de la reproductibilité: l'appel à une compréhension approfondie de la recherche en psychologie. *Psycause: Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 10(1), 3-6.

## Droits d'auteur

© 2020 Rioux. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.

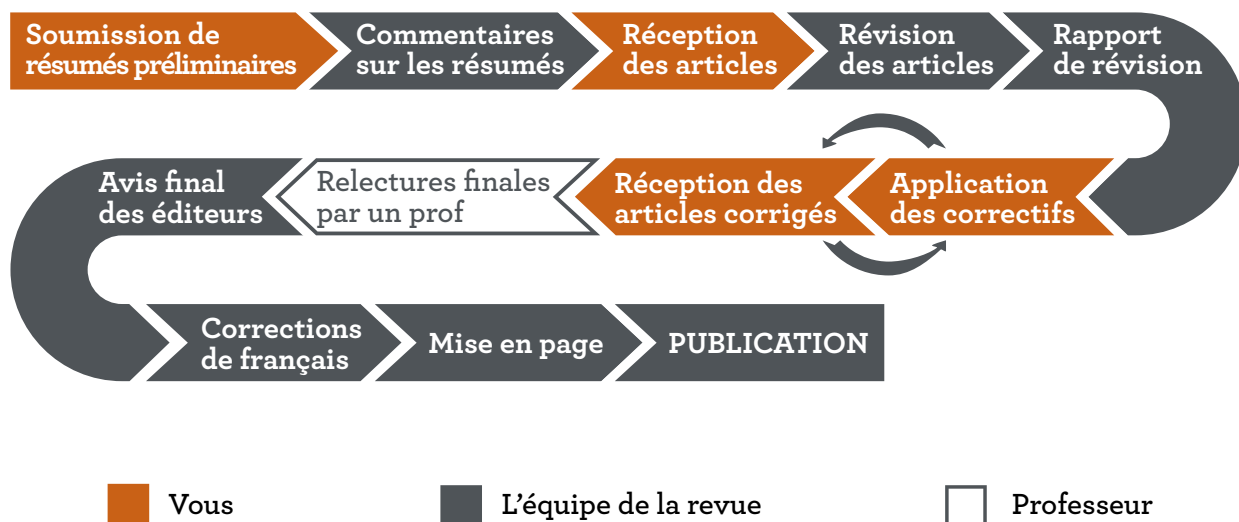
## OBJECTIFS ET MODE DE FONCTIONNEMENT DE LA REVUE

La création de la revue dans sa forme actuelle vise les objectifs suivants :

(1). Informer et initier les étudiant(e)s de premier cycle au processus de révision par les pairs. Notre objectif premier est donc d'initier les étudiant(e)s au monde de l'écriture/de la révision scientifique.

(2). Vulgariser et diffuser les travaux et projets de recherche des étudiant(e)s du baccalauréat, de la maîtrise et du doctorat à l'ensemble de l'École de psychologie, mais aussi à la communauté universitaire.

Pour la publication de ces articles, le journal s'est doté d'une structure de révision par les pairs. Le processus de publication et de révision a été appliqué pour la première fois d'octobre 2016 à juin 2017. Toute idée ou proposition quant au processus de révision est la bienvenue ! Vous pouvez nous écrire à [revuepsycause@psy.ulaval.ca](mailto:revuepsycause@psy.ulaval.ca).



## Articles

## FACTEURS DE RISQUE DE L'INITIATION PRÉCOCE À LA CONSOMMATION DE CANNABIS À L'ADOLESCENCE

William-Girard JOURNAULT<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>École de psychologie, Université Laval, Québec, QC, Canada

\*william-girard.journault.1@ulaval.ca

### Résumé

L'adolescence est une période à risque pour le développement des conduites addictives de consommation. Après l'alcool, le cannabis est une des substances la plus fréquemment consommée par les adolescents. Elle est associée à des impacts négatifs, autant sur le plan psychologique que sur le plan neurophysiologique. Entre autres, l'usage du cannabis est lié à l'apparition de psychoses en plus d'être associé à une altération de la mémoire et de l'attention. Ainsi, les facteurs qui mènent à l'initiation précoce de la consommation de cannabis, particulièrement à l'adolescence, doivent être mieux compris afin d'éviter les conséquences immédiates et potentielles à moyen ou long terme. L'objectif de cet article est de décrire les principaux facteurs de risque qui peuvent mener à l'initiation précoce et de mieux comprendre les mécanismes neurophysiologiques impliqués dans la dépendance au cannabis. Les différences interpersonnelles de même que les influences familiales et des pairs dans la consommation de cannabis sont plus particulièrement abordées. Puisque ces facteurs de risque montrent un potentiel de prévention efficace, des interventions préventives sont enfin suggérées.

**Mots-clés : Cannabis, Adolescence, Facteurs de risque, Prévention**

### Abstract

Adolescence is a high-risk period for the development of addictive consumption behaviors. After alcohol, cannabis is one of the most frequently used substances by adolescents. It is associated with negative psychological and neurophysiological impacts. Among other things, cannabis use is linked to the onset of psychosis in addition to being associated with impaired memory and attention. Thus, the factors that lead to the early initiation of cannabis use, particularly in adolescence, need to be better understood to avoid immediate consequences, as well as potential middle- and long-term consequences. The aim of this article is to describe the main risk factors that may lead to early initiation and to better understand the neurophysiological mechanisms involved in cannabis dependence. Interpersonal differences as well as family and peer influences in cannabis use are specifically addressed. Since these risk factors show a potential for effective prevention, preventive interventions are finally suggested.

**Keywords : Cannabis, Adolescence, Risk factors, Preventions**

L'adolescence est une période à risque pour le développement des conduites addictives de consommation (Dorard, Bungener, Corcos, & Berthoz, 2014). Pour la majorité des individus, cette période correspond à l'âge de l'expérimentation de certaines substances psychoactives telles le tabac, l'alcool et le cannabis et, parfois, au début d'un usage plus régulier (Beck & Legleye, 2009). Malgré les interventions préventives dans les écoles au Québec, selon l'Enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu chez les élèves

du secondaire (2013), la proportion de consommateurs de cannabis augmente de façon importante avec l'âge, passant de 3,2% chez les 12 ans et moins à 42,4% vers l'âge de 16 ans. Sa consommation à l'adolescence est associée à plusieurs conséquences, autant sur le plan psychologique que sur le plan neurophysiologique. Entre autres, la consommation de cannabis à l'adolescence peut précipiter plus précocement un épisode de psychose ou même un trouble psychotique plus sévère tel que la schizophrénie



(Krebs, Gut, Plaze, & Dervaux, 2013). De plus, les différents modes de consommation populaires chez les jeunes, comme la pipe à eau artisanale (« bang »), pourraient engendrer des complications respiratoires comme une hémorragie alvéolaire (Moatemri et coll., 2016). Ainsi, puisque l'adolescence est une période de changement et de développement, la consommation de cannabis peut engendrer des conséquences non négligeables sur la santé globale et à long terme (Pfeifer & Blakemore, 2012).

Les mécanismes qui mènent à l'initiation précoce de la consommation de cannabis, particulièrement à l'adolescence, peuvent être des cibles d'intervention efficaces afin d'éviter des conséquences immédiates et potentielles à l'âge adulte. À l'adolescence, l'environnement familial (Butters, 2002) et l'influence des pairs sont liés à l'initiation à la consommation de cannabis (Graham, Marks, & Hansen, 1991). Ces facteurs de risque sont particulièrement importants, car les interventions préventives en milieux scolaires et familiaux montrent un potentiel de prévention prometteur (Das, Salam, Arshad, Finkelstein, & Bhutta, 2016). L'objectif de cet article est d'identifier dans la littérature scientifique divers facteurs qui sont associés à l'initiation à la consommation de cannabis chez les jeunes et de mieux comprendre les mécanismes neurophysiologiques impliqués dans la dépendance au cannabis dans le but de suggérer des pistes d'interventions préventives.

## Facteurs précipitant l'initiation à la consommation de cannabis chez les jeunes

### Différences interindividuelles

D'abord, la perception du risque, c'est-à-dire le jugement subjectif que les individus portent sur la gravité d'un risque (Zimmermann, 2010), est un des facteurs précipitant l'initiation à la consommation de cannabis chez les jeunes (Janz & Becker, 1984). Les perceptions et les croyances associées au cannabis influencent sa consommation (Chabrol, Massot, & Mullet, 2004). En effet, la perception d'un risque élevé, agissant comme un facteur de protection, aura comme conséquence de réduire la probabilité d'initiation à cette substance (Bjarnason & Jonsson, 2005). Au contraire, les adolescents qui sous-estiment la dangerosité des drogues

sont plus susceptibles de s'initier à la consommation de cannabis (Danseco, Kingery, & Coggeshall, 1999). Certains traits de personnalité, telles que la recherche de nouveauté, peuvent aussi expliquer une consommation accrue (Chakroun, Doron, & Swendsen, 2004). La perception du risque est également différente selon le sexe. En effet, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'adopter des comportements à risque multiples (Croisant, Laz, Rahman, & Berenson, 2013). Ainsi, la perception du risque associé à la consommation de cannabis est moins élevée chez les garçons, ce qui peut contribuer à l'initiation précoce de ce type de consommation, mais aussi à une fréquence de consommation plus élevée et à une augmentation du nombre de comportements à risque (Okaneku, Vearrier, Mckeever, Lasala, & Greenberg, 2015). En plus du rôle de la perception du risque, la dépression, la délinquance et les difficultés scolaires sont aussi des facteurs de risque associés à l'initiation au cannabis chez les adolescents (Van Den Bree & Pickworth, 2005; Way, Stauber, Nakkula, & London, 1994). En effet, les situations difficiles et stressantes vécues par les adolescents sont associées à la recherche de solutions, comme la consommation de cannabis (Blecha, Benyamina, & Reynaud, 2010). Finalement, plusieurs dimensions de la personnalité, telles que l'agressivité, l'impulsivité (Locke & Newcomb, 2004) ainsi que la recherche de sensation (Wills, Windle, & Cleary, 1998), sont des facteurs de risque associés à la consommation de substances psychoactives à l'adolescence (Michel, Purper-Ouakil, & Mouren-Siméoni, 2001). Bien que ces nombreuses différences interindividuelles soient associées à l'initiation de la consommation de cannabis, celles-ci ne constituent pas les seuls facteurs en jeu (Chabrol, Mabila, Chauchard, Mantoulan, & Rousseau, 2008).

### Influence familiale

L'environnement familial dans lequel l'adolescent évolue est également présenté comme un facteur de risque possible (Bellon-Champel & Varescon, 2017). À l'adolescence, l'environnement familial est un lieu d'apprentissage, de développement et d'intégration des valeurs. Caractérisée par la construction de l'identité, l'adolescence est fortement marquée par les interactions sociales, particulièrement les relations familiales (Royer, 2006). Ainsi, la structure familiale et les caractéristiques des parents occupent une place

importante au sein des facteurs de risque pendant la période développementale de l'adolescence (Hayes, Hudson, & Matthews, 2004). D'abord, la rupture des parents, l'absence de liens affectifs ainsi que les conflits familiaux pourraient être associés à une consommation quotidienne de cannabis (Sahed, 2016). En effet, les adolescents vivant au sein d'une famille monoparentale ou recomposée seraient davantage à risque de consommer une plus grande quantité de substances comme le cannabis (Kuntsche & Silbereisen, 2004). Les adolescents ayant vécu une expérience de séparation précoce (Jiménez-Iglesias, Moreno, Rivera, & García-Moya, 2013), un divorce (Hayatbakhsh, Najman, Jamrozik, Mamun, & Alati, 2006) ou des abus physiques ou sexuels de leur parent (Gruber & Pope, 2002) présentent aussi un risque plus élevé de recourir à la consommation de drogues comme le cannabis (Waldron et coll., 2014). Le désengagement parental, comme le manque d'implication des parents dans les activités avec les enfants (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992) et un cadre disciplinaire inadapté, c'est-à-dire l'absence de discipline ou bien un cadre disciplinaire trop contraignant, violent ou absent, sont également des facteurs de risque associés à une initiation précoce de l'usage de cannabis (Van Den Bree & Pickworth, 2005). De même, la consommation de drogues par la fratrie est un prédicteur important de la consommation de drogues chez les adolescents (Scherrer et coll., 2008). En effet, les frères et sœurs plus âgés initient leur cadet plus tôt à la consommation de substances comme le cannabis (Boyle, Sanford, Szatmari, Merikangas, & Offord, 2001). L'usage de substances psychoactives par les parents est aussi connu pour être un facteur de risque (Fawzy, Coombs, & Gerber, 1983). De ce fait, les enfants de parents ayant une dépendance à l'alcool commenceraient à consommer du cannabis plus tôt que les enfants dont les parents n'ont pas de dépendance à l'alcool (Obot, Wagner, & Anthony, 2001). En plus de l'influence des comportements issus des proches, les pairs peuvent également précipiter l'initiation à la consommation de cannabis chez les adolescents.

## Influence des pairs

À l'adolescence, bien que l'influence familiale soit toujours présente, l'attachement aux pairs et l'influence du cercle d'amis augmentent (Michel et coll., 2001;

Nickerson & Nagle, 2005). L'une des raisons qui motivent les adolescents à s'initier à la consommation de cannabis est l'acceptation au sein d'un groupe de pairs (Bauman & Ennett, 1996). De ce fait, les adolescents peuvent percevoir la consommation de cannabis comme un moyen à l'intégration sociale (Boys et coll., 1999). Le nombre de pairs qui consomment des substances psychoactives a également été identifié comme étant un facteur influençant l'engagement d'un adolescent dans la consommation de cannabis (Monahan, Steinberg, & Cauffman, 2009). En effet, les jeunes faisant partie d'un groupe de consommateurs de substances psychoactives bénéficient d'un accès facilité aux substances, ce qui augmente le risque de s'initier à la consommation de cannabis (Mares, van der Vorst, Engels, & Lichtwarck-Aschoff, 2011). De plus, l'affiliation à des pairs consommateurs de cannabis contribuerait à une fréquence de consommation plus élevée (Johnson et coll., 2019). La consommation quotidienne de cannabis augmente d'ailleurs les risques de développer une dépendance (Kalant, 2004). Ainsi, la consommation de cannabis par les pairs est un prédicteur de la consommation, mais également de la progression vers un usage régulier (Chabrol et coll., 2008).

## Maintien de la consommation menant vers un trouble de l'usage de substance

Les différents facteurs de risque expliqués précédemment sont associés à une initiation précoce au cannabis chez les adolescents. Cependant, un trouble de l'usage à une ou à plusieurs substances psychoactives ne sera pas nécessairement développé chez tous les adolescents qui se sont initiés au cannabis (Kerjean & Le Berre, 2012). En effet, une multitude de mécanismes cognitifs, mnésiques et temporels peut moduler la relation entre l'initiation au cannabis et un trouble de l'usage de cette substance (Fallu, Charron, Brière, & Janosz, 2012; Lalanne, Laprevote, Danion, & Bacon, 2016). Le système mésolimbique dopaminergique, appelé communément le circuit de la récompense, aurait un rôle dans cette distinction parmi les adolescents qui deviendront dépendants et ceux qui ne le seront pas (Giroud, Bollmann, Thomas, Mangin, & Favrat, 2008). Ce circuit cérébral est composé de structures limbiques, telles que le noyau accumbens, le septum, l'amygdale et l'hippocampe ainsi que de

structures corticales comme le cortex préfrontal (Tassin, 2007). Il joue un rôle dans l'initiation et le maintien des comportements reliés aux besoins fondamentaux, soit la quête de nourriture et la reproduction (Koob, Sanna, & Bloom, 1998). Comme de nombreuses drogues qui entraînent une dépendance, le cannabis active le circuit de la récompense (Tanda, Pontieri, & Di Chiara, 1997). Lors de la consommation de cannabis, son principal élément psychoactif, le delta-9-tétrahydrocannabinol (THC), stimule l'activité des neurones dopaminergiques de l'aire tegmentale ventrale qui se projettent au niveau du noyau accumbens et entraînent une augmentation du taux de dopamine présent dans le circuit de la récompense du cerveau (Gessa, Melis, Muntoni, & Diana, 1998). Un taux élevé de dopamine produit généralement chez le consommateur des sensations agréables, ce qui favorise l'usage de substances comme le cannabis à des fins récréatives (Green, Kavanagh, & Young, 2003). Des études effectuées auprès des animaux ont également observé la stimulation du TCH sur le noyau accumbens et l'aire tegmentale ventrale, produisant une sensation de récompense (Zangen, Solinas, Ikemoto, Goldberg, & Wise, 2006). Chez l'humain, cette sensation de récompense correspond à une euphorie modérée ainsi qu'à une sensation de bien-être (Taylor, 2011). De plus, il a été démontré que les adolescents ressentent moins les effets désagréables que ceux agréables des drogues (Schramm-Sapota, Walker, Caster, Levin, & Kuhn, 2009). En outre, la fréquence de consommation de cannabis est un facteur prédictif de l'évolution vers une conduite addictive (Kandel, Huang, & Davies, 2001) et il est reconnu que les adolescents développent plus facilement une dépendance au cannabis que les adultes (Chen, Kandel, & Davies, 1997). Suite à des études effectuées chez le rat, ces résultats pourraient s'expliquer par la vulnérabilité du système dopaminergique qui subit une maturation jusqu'à la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte (Benes, 2000). Ainsi, la maturation du cerveau à l'adolescence est l'une des hypothèses pouvant expliquer le risque plus élevé à s'initier et à devenir dépendant au cannabis chez les jeunes.

## Limites

Il faut toutefois demeurer prudent quant aux résultats de nombreuses études, car ces dernières comportent plusieurs limites. Des biais relatifs au recrutement

de l'échantillon d'adolescents consommateurs de cannabis limitent la possibilité de généraliser certaines conclusions (Dorard et coll., 2014). En effet, il peut s'avérer complexe de recruter des consommateurs de cannabis mineurs et le caractère illégal de cette substance constitue une difficulté pour le recrutement d'un échantillon de taille suffisante (Alj et coll., 2010). De plus, il est difficile de départager les effets et les facteurs liés au cannabis de ceux des autres substances psychoactives (Ducongé & Chabrol, 2005). Aussi, les études qui mesurent l'effet du cannabis sur le circuit de la récompense ont surtout été effectuées sur des animaux (Benes, 2000; Zangen et coll., 2006). Ainsi, certains échantillons n'offrent pas de garanties suffisantes de validité écologique (Chabrol, Massot, Montovany, Chouicha, & Armitage, 2002). Pour les prochaines études, l'utilisation de questionnaires anonymes pourrait permettre d'éviter ces biais en diminuant les difficultés associées au recrutement dues au caractère illégal du cannabis chez les mineurs (Chéron-Launay, Baha, Mautrait, Lagrue, & Le Faou, 2011). De plus, la conception et la réalisation d'études en association avec les écoles permettraient non seulement d'avoir accès aux populations étudiantes et de recruter des échantillons plus représentatifs (Landry, Tremblay, Guyon, Bergeron, & Brunelle, 2005), mais également de faire un suivi auprès des élèves à risque (Karila et coll., 2007).

## Recommandations pour réduire le risque de l'initiation précoce au cannabis à l'adolescence

Divers facteurs de risque associés à l'initiation à la consommation de cannabis chez les jeunes ont été décrits. D'abord, la perception du risque, la personnalité ainsi que la recherche de sensation et de nouveauté sont toutes associées à une initiation précoce au cannabis. De plus, la structure familiale et les caractéristiques des parents occupent une place au sein des facteurs de risque à l'adolescence. Les habitudes de consommation des pairs et le besoin d'être accepté dans un groupe sont également liés à l'initiation précoce à cette substance. Finalement, pour certains adolescents, ces facteurs de risque mèneront à un trouble de l'usage du cannabis impliquant, entre autres, le circuit de la récompense. Ainsi, avec une meilleure connaissance des facteurs précipitant l'initiation à la consommation de cannabis chez les

jeunes et des mécanismes neurophysiologiques impliqués dans la dépendance à cette substance, il est maintenant possible d'identifier des recommandations efficaces.

## Différences interindividuelles

D'abord, puisque la perception du risque associée à l'usage du cannabis influence la consommation de celle-ci (Chabrol et coll., 2004), il serait préférable de modifier les perceptions à l'effet que la consommation de cannabis est sans danger, plutôt que d'exposer les conséquences néfastes à long terme des habitudes de consommation (McGee, Williams, Poulton, & Moffitt, 2000). En effet, les approches préventives basées sur la peur et les conséquences néfastes de la consommation de substances psychoactives démontrent peu d'impact sur la réduction de l'usage de ces substances (Laventure, Boisvert, & Besnard, 2010). Ainsi, des interventions préventives en milieu scolaire ayant une approche éducative sur les risques associés au cannabis semblent davantage efficaces dans la prévention de la consommation de drogues (Das et coll., 2016). De plus, faire la promotion d'un usage responsable de cannabis par le biais de la publicité est une stratégie efficace pour réduire l'initiation au cannabis chez les adolescents (Carson-Chahhoud et coll., 2017).

## Influences familiales

Comme la famille semble jouer un rôle dans l'initiation précoce de la consommation de cannabis (Gomila, Orte, & Ballester, 2014), le renforcement des compétences parentales serait un moyen pour aborder la consommation et diminuer le risque d'initiation à cette substance (Spoth, Redmond, Trudeau, & Shin, 2002). Par exemple, travailler sur la discipline et les rapports familiaux positifs favoriserait une meilleure compétence parentale (Orte, Amer, Pascual, & Vaqué, 2014). D'ailleurs, l'amélioration des compétences parentales, comme la fixation de limites et la communication, réduirait le risque d'initiation au cannabis chez les jeunes (Spoth, Redmond, & Shin, 2001). Certains programmes de développement conjoints des compétences chez des enfants âgés en moyenne de 11 ans et leur parent ont montré une certaine efficacité pour réduire l'initiation précoce au cannabis chez les adolescents (Spoth, Reyes,

Redmond, & Shin, 1999). Ainsi, une piste d'intervention possible serait d'améliorer les compétences parentales, lesquelles constituent un facteur de protection dans la consommation de substances psychoactives chez les jeunes (Laventure et coll., 2010).

## Influences des pairs

Des études antérieures ont établi que les programmes visant à améliorer les compétences sociales sont efficaces pour diminuer la consommation de drogues chez les adolescents (Faggiano et coll., 2008). Puisque les adolescents sont particulièrement sensibles à l'environnement social et à l'influence des pairs, les conscientiser à l'influence des pairs sur leur propre consommation pourrait avoir un effet bénéfique sur le taux d'initiation au cannabis. Dans le cadre d'une intervention de prévention, un atelier sous forme d'exercice d'autoréflexion autour de l'influence des pairs s'est montré efficace dans la prévention de la consommation de substances psychoactives à l'adolescence (Sahed, 2015). De plus, les résultats d'une méta-analyse sur les programmes de prévention dans les écoles montrent que les programmes centrés sur les compétences et les interactions sociales montrent une efficacité supérieure comparativement à des programmes non interactifs (Tobler et coll., 2000). Augmenter les occasions pour les jeunes de partager leur opinion sur la consommation de substances psychoactives dans un milieu sécuritaire et supervisé est une avenue possible pour améliorer les retombées positives des pairs quant à la consommation de cannabis (Farrell, Meyer, Kung, & Sullivan, 2001).

## Conclusion

La transition de l'enfance à l'âge adulte implique de nombreux changements psychologiques, biologiques et sociaux complexes. Ces changements peuvent avoir pour effet de favoriser l'initiation à la consommation de substances psychoactives dans la période de l'adolescence (Michel et coll., 2001). Puisque l'usage de ces substances, dont le cannabis, est associé à de nombreuses conséquences sur la santé physique et mentale, mieux comprendre les facteurs qui favorisent cette initiation et qui maintiennent la consommation est le premier pas à franchir pour développer des interventions efficaces. Parmi ces facteurs, les différences interpersonnelles, les influences familiales

et les influences des pairs peuvent mener à l'initiation précoce. De plus, les mécanismes neurophysiologiques impliqués dans la dépendance permettent de mieux comprendre comment certains adolescents peuvent développer un trouble de l'usage de cette substance. En plus d'orienter les interventions préventives auprès des adolescents, l'identification de ces facteurs de risque vise également à protéger les jeunes des dangers associés à une initiation précoce au cannabis. À la suite de la légalisation du cannabis au Canada et de la hausse de l'âge légal à sa consommation, il sera important d'observer si un effet de banalisation et une diminution de la perception du risque auront lieu chez les adolescents afin d'établir des interventions préventives adaptées.

## Références

- Alj, Y., Demonlis, M., Pavili, L., Dellis, X., Joguet, G., & Bangou, J. (2010). Cannabis et fertilité masculine. *Andrologie*, 20(2), 123–130. <https://doi.org/10.1007/s12610-010-0075-2>
- Bauman, K. E., & Ennett, S. T. (1996). On the importance of peer influence for adolescent drug use: commonly neglected considerations. *Addiction*, 91(2), 185–198. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1996.tb03175.x>
- Beck, F., & Legleye, S. (2009). Sociologie et épidémiologie des consommations de substances psychoactives de l'adolescent. *L'Encéphale*, 35(6), 190–201. [https://doi.org/10.1016/s0013-7006\(09\)73470-0](https://doi.org/10.1016/s0013-7006(09)73470-0)
- Bellon-Champel, L., & Varescon, I. (2017). Environnement familial et consommation de substances psychoactives à l'adolescence: facteurs de vulnérabilité et d'adaptation. *Annales Médico-Psychologiques*, 175(4), 313–319. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2015.06.005>
- Benes, F. M. (2000). Convergence and plasticity of monoaminergic systems in the medial prefrontal cortex during the postnatal period: implications for the development of psychopathology. *Cerebral Cortex*, 10(10), 1014–1027. <https://doi.org/10.1093/cercor/10.10.1014>
- Bjarnason, T., & Jonsson, S. H. (2005). Contrast effects in perceived risk of substance use. *Substance Use and Misuse*, 40(11), 1733–1748. <https://doi.org/10.1080/10826080500224707>
- Blecha, L., Benyamina, A., & Reynaud, M. (2010). Le cannabis chez l'adolescent: prise en charge par les familles. *Archives de Pédiatrie*, 17(2), 191–194. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.09.018>
- Boyle, M. H., Sanford, M., Szatmari, P., Merikangas, K., & Offord, D. R. (2001). Familial influences on substance use by adolescents and young adults. *Canadian Journal of Public Health*, 92(3), 206–209. <https://doi.org/10.1007/bf03404307>
- Boys, A., Marsden, J., Fountain, J., Griffiths, P., Stillwell, G., & Strang, J. (1999). What influences young people's use of drugs? A qualitative study of decision-making. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 6(3), 373–387. <https://doi.org/10.1080/09687639997052>
- Butters, J. E. (2002). Family stressors and adolescent cannabis use: a pathway to problem use. *Journal of Adolescence*, 25(6), 645–654. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0514>
- Carson-Chahhoud, K., Ameer, F., Sayehmiri, K., Hnin, K., van Agteren, J. E., Sayehmiri, F., ... & Smith, B. J. (2017). Mass media interventions for preventing smoking in young people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(6), CD001006. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD001006.pub3>
- Chabrol, H., Mabila, J. D., Chauchard, E., Mantoulan, R., & Rousseau, A. (2008). Contribution des influences parentales et sociales à la consommation de cannabis chez des adolescents scolarisés. *L'Encéphale*, 34(1), 8–16. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2007.01.002>
- Chabrol, H., Massot, E., Montovany, A., Chouicha, K., & Armitage, J. (2002). Modes de consommation, représentations du cannabis et dépendance: Étude de 159 adolescents consommateurs. *Archives de Pédiatrie*, 9(8), 780–788. [https://doi.org/10.1016/S0929-693X\(01\)00989-7](https://doi.org/10.1016/S0929-693X(01)00989-7)
- Chabrol, H., Massot, E., & Mullet, E. (2004). Factor structure of cannabis related beliefs in adolescents. *Addictive Behaviors*, 29(5), 929–933. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2004.02.025>
- Chakroun, N., Doron, J., & Swendsen, J. (2004). Consommation de substances psychoactives, problèmes affectifs et traits de personnalité: Test de deux modèles d'association. *L'Encéphale*, 30(6), 564–569. [https://doi.org/10.1016/s0013-7006\(04\)95471-1](https://doi.org/10.1016/s0013-7006(04)95471-1)

- Chen, K., Kandel, D. B., & Davies, M. (1997). Relationships between frequency and quantity of marijuana use and last year proxy dependence among adolescents and adults in the United States. *Drug and Alcohol Dependence*, 46(1–2), 53–67. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(97\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(97)00047-1)
- Chéron-Launay, M., Baha, M., Mautrait, C., Lagrue, G., & Le Faou, A. L. (2011). Repérer les comportements addictifs chez les adolescents: enquête en milieu lycéen. *Archives de Pédiatrie*, 18(7), 737–744. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.04.019>
- Croissant, S. A. P., Laz, T. H., Rahman, M., & Berenson, A. B. (2013). Gender differences in risk behaviors among high school youth. *Global Advances in Health and Medicine*, 2(5), 16–22. <https://doi.org/10.7453/gahmj.2013.045>
- Dansecu, E. R., Kingery, P. M., & Coggeshall, M. B. (1999). Perceived risk of harm from marijuana use among youth in the USA. *School Psychology International*, 20(1), 39–56. <https://doi.org/10.1177/0143034399201004>
- Das, J. K., Salam, R. A., Arshad, A., Finkelstein, Y., & Bhutta, Z. A. (2016). Interventions for adolescent substance abuse: an overview of systematic reviews. *Journal of Adolescent Health*, 59(2), 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.06.021>
- Dorard, G., Bungener, C., Corcos, M., & Berthoz, S. (2014). Estime de soi, coping, soutien social perçu et dépendance au cannabis chez l'adolescent et le jeune adulte. *L'Encéphale*, 40(3), 255–262. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2013.04.014>
- Ducongé, E., & Chabrol, H. (2005). Relations entre les expériences dissociatives et la consommation de cannabis chez l'adolescent et le jeune adulte. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 53(3), 128–133. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2005.01.007>
- Enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu chez les élèves du secondaire. (2013). *Évolution des comportements au cours des 15 dernières années. Institut de la statistique du Québec*. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alcool-tabac-drogue-jeu/tabac-alcool-drogue-jeu-2013.pdf>
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F. D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., & Lemma, P. (2008). School-based prevention for illicit drugs use: a systematic review. *Preventive Medicine*, 46(5), 385–396. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.11.012>
- Fallu, J. S., Charron, M. C., Brière, F. N., & Janosz, M. (2012). La consommation de substances psychoactives chez les adolescents: Effets modérateurs de l'anxiété. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(4), 319–329. <https://doi.org/10.1037/a0022229>
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M., & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(2), 207–220. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3002\\_8](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3002_8)
- Fawzy, F. I., Coombs, R. H., & Gerber, B. (1983). Generational continuity in the use of substances: the impact of parental substance use on adolescent substance use. *Addictive Behaviors*, 8(2), 109–114. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(83\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0306-4603(83)90003-5)
- Gessa, G., Melis, M., Muntoni, A., & Diana, M. (1998). Cannabinoids activate mesolimbic dopamine neurons by an action on cannabinoid CB1 receptors. *European Journal of Pharmacology*, 341(1), 39–44. [https://doi.org/10.1016/S0014-2999\(97\)01442-8](https://doi.org/10.1016/S0014-2999(97)01442-8)
- Giroud, C., Bollmann, M., Thomas, A., Mangin, P., & Favrat, B. (2008). Consommation de cannabis: quels sont les risques? *Annales de Toxicologie Analytique*, 20(4), 183–205. <https://doi.org/10.1051/ata/2009021>
- Gomila, M. A., Orte, C., & Ballester, L. (2014). Le Programme de compétences familiales en Espagne: l'efficacité de l'approche familiale dans les programmes de prévention des dépendances à la drogue et l'alcool chez l'enfant. *Drogues, Santé et Société*, 11(2), 18–39. <https://doi.org/10.7202/1021241ar>
- Graham, J. W., Marks, G., & Hansen, W. B. (1991). Social influence processes affecting adolescent substance use. *Journal of Applied Psychology*, 76(2), 291–298. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.2.291>
- Green, B., Kavanagh, D., & Young, R. (2003). Being stoned: a review of self-reported cannabis effects. *Drug and Alcohol Review*, 22(4), 453–460. <https://doi.org/10.1080/09595230310001613976>
- Gruber, A. J., & Pope, H. G. (2002). Marijuana use among adolescents. *Pediatric Clinics of North America*, 49(2), 389–413. [https://doi.org/10.1016/S0031-3955\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0031-3955(01)00011-6)

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 64–105. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.64>
- Hayatbakhsh, M. R., Najman, J. M., Jamrozik, K., Mamun, A. A., & Alati, R. (2006). Do parents' marital circumstances predict young adults' DSM-IV cannabis use disorders? A prospective study. *Addiction*, *101*(12), 1778–1786. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2006.01620.x>
- Hayes, L., Hudson, A., & Matthews, J. (2004). Parental monitoring behaviors: A model of rules, supervision, and conflict. *Behavior Therapy*, *35*(3), 587–604. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80033-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80033-9)
- Janz, N. K., & Becker, M. H. (1984). The Health Belief Model: a decade later. *Health Education & Behavior*, *11*(1), 1–47. <https://doi.org/10.1177/109019818401100101>
- Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., Rivera, F., & García-Moya, I. (2013). The role of the family in promoting responsible substance use in adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, *22*(5), 585–602. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9737-y>
- Johnson, E. C., Tillman, R., Aliev, F., Meyers, J. L., Salvatore, J. E., Anokhin, A. P., ... & Agrawal, A. (2019). Exploring the relationship between polygenic risk for cannabis use, peer cannabis use and the longitudinal course of cannabis involvement. *Addiction*, *114*(4), 687–697. <https://doi.org/10.1111/add.14512>
- Kalant, H. (2004). Adverse effects of cannabis on health: an update of the literature since 1996. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, *28*(5), 849–863. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2004.05.027>
- Kandel, D. B., Huang, F. Y., & Davies, M. (2001). Comorbidity between patterns of substance use dependence and psychiatric syndromes. *Drug and Alcohol Dependence*, *64*(2), 233–241. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(01\)00126-0](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(01)00126-0)
- Karila, L., Legleye, S., Beck, F., Corruble, E., Falissard, B., & Reynaud, M. (2007). Validation d'un questionnaire de repérage de l'usage nocif d'alcool et de cannabis dans la population générale: le CRAFFT-ADOSPA. *La Presse Médicale*, *36*(4), 582–590. <https://doi.org/10.1016/j.lpm.2007.01.005>
- Kerjean, J., & Le Berre, E. (2012). Addictions chez l'adolescent: tabac, cannabis. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, *25*(4), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2012.03.003>
- Koob, G. F., Sanna, P. P., & Bloom, F. E. (1998). Neuroscience of addiction. *Neuron*, *21*(3), 467–476. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(00\)80557-7](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(00)80557-7)
- Krebs, M., Gut, A., Plaze, M., & Dervaux, A. (2013). L'impact du cannabis à l'adolescence sur la transition psychotique de l'adulte. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *61*(4), 224–230. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.03.001>
- Kuntsche, E. N., & Silbereisen, R. K. (2004). Parental closeness and adolescent substance use in single and two-parent families in Switzerland. *Swiss Journal of Psychology*, *63*(2), 85–92. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.63.2.85>
- Lalanne, L., Laprevote, V., Danion, J. M., & Bacon, E. (2016). Theoretical reflection on the place of memory and temporal cognitive mechanisms in addictive disorders. *Encephale*, *42*(3), 264–269. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2014.10.027>
- Landry, M., Tremblay, J., Guyon, L., Bergeron, J., & Brunelle, N. (2005). La Grille de dépistage de la consommation problématique d'alcool et de drogues chez les adolescents et les adolescentes (DEP-ADO): développement et qualités psychométriques. *Drogues, Santé et Société*, *3*(1), 20–37. <https://doi.org/10.7202/010517ar>
- Laventure, M., Boisvert, K., & Besnard, T. (2010). Programmes de prévention universelle et ciblée de la toxicomanie à l'adolescence: recension des facteurs prédictifs de l'efficacité. *Drogues, Santé et Société*, *9*(1), 121–164. <https://doi.org/10.7202/044871ar>
- Locke, T. F., & Newcomb, M. D. (2004). Adolescent predictors of young adult and adult alcohol involvement and dysphoria in a prospective community sample of women. *Prevention Science*, *5*(3), 151–168. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000037639.78352.3c>
- Mares, S. H. W., van der Vorst, H., Engels, R. C. M. E., & Lichtwarck-Aschoff, A. (2011). Parental alcohol use, alcohol-related problems, and alcohol-specific attitudes, alcohol-specific communication, and adolescent excessive alcohol use and alcohol-related problems: An indirect path model. *Addictive Behaviors*, *36*(3), 209–216. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2010.10.013>

- McGee, R., Williams, S., Poulton, R., & Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95(4), 491–503. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2000.9544912.x>
- Michel, G., Purper-Ouakil, D., & Mouren-Siméoni, M. C. (2001). Facteurs de risques des conduites de consommation de substances psycho-actives à l'adolescence. *Annales Medico-Psychologiques*, 159(9), 622–631. [https://doi.org/10.1016/S0003-4487\(01\)00102-0](https://doi.org/10.1016/S0003-4487(01)00102-0)
- Moatemri, Z., Zaibi, H., Dabboussi, S., Mhamedi, S., Aichaouia, C., Khadhraoui, M., & Cheikh, R. (2016). Hémorragie alvéolaire suite à un bang de cannabis. *Revue de Pneumologie Clinique*, 72(5), 316–319. <https://doi.org/10.1016/j.pneumo.2016.03.002>
- Monahan, K. C., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2009). Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and antisocial behavior during the transition to adulthood. *Developmental Psychology*, 45(6), 1520–1530. <https://doi.org/10.1037/a0017417>
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(2), 223–249. <https://doi.org/10.1177/0272431604274174>
- Obot, I. S., Wagner, F. A., & Anthony, J. C. (2001). Early onset and recent drug use among children of parents with alcohol problems: data from a national epidemiologic survey. *Drug and Alcohol Dependence*, 65(1), 1–8. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(00\)00239-8](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(00)00239-8)
- Okaneku, J., Vearrier, D., Mckeever, R. G., Lasala, G. S., & Greenberg, M. I. (2015). Change in perceived risk associated with marijuana use in the United States from 2002 to 2012. *Clinical Toxicology*, 53(3), 151–155. <https://doi.org/10.3109/15563650.2015.1004581>
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B., & Vaqué, C. (2014). The perspective of professionals in assessing a socio-educational intervention program in families. *Journal of Research in Social Pedagogy*, 1723(23), 13–20. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2014.24.07](https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.07)
- Pfeifer, J. H., & Blakemore, S. J. (2012). Adolescent social cognitive and affective neuroscience: past, present, and future. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 1–10. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr099>
- Royer, C. (2006). Voyage au coeur des valeurs des adolescents: la famille, grand pilier d'un système. *Enfances, Familles, Générations*, (4), 1–21. <https://doi.org/10.7202/012896ar>
- Sahed, I. (2015). Prévenir la consommation de substances psychoactives à l'adolescence. Proposition et mise à l'essai de la méthode par l'autoréflexion et de l'outil Ageven. *Psychotropes*, 21(2), 131–156. <https://doi.org/10.3917/psyt.212.0131>
- Sahed, I. (2016). Consommer la cigarette, le cannabis à l'adolescence: quête identitaire et vulnérabilité dans le parcours de consommation. *Drogues, Santé et Société*, 14(2), 1–23. <https://doi.org/10.7202/1037730ar>
- Scherrer, J. F., Grant, J. D., Duncan, A. E., Pan, H., Waterman, B., Jacob, T., ... & Bucholz, K. K. (2008). Measured environmental contributions to cannabis abuse/dependence in an offspring of twins design. *Addictive Behaviors*, 33(10), 1255–1266. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.05.009>
- Schramm-Sapyta, N. L., Walker, Q. D., Caster, J. M., Levin, E. D., & Kuhn, C. M. (2009). Are adolescents more vulnerable to drug addiction than adults? Evidence from animal models. *Psychopharmacology*, 206(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s00213-009-1585-5>
- Spoth, R. L., Redmond, C., & Shin, C. (2001). Randomized trial of brief family interventions for general populations: Adolescent substance use outcomes 4 years following baseline. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(4), 627–642. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.4.627>
- Spoth, R. L., Redmond, C., Trudeau, L., & Shin, C. (2002). Longitudinal substance initiation outcomes for a universal preventive intervention combining family and school programs. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16(2), 129–134. <https://doi.org/10.1037/0893-164X.16.2.129>
- Spoth, R., Reyes, M. L., Redmond, C., & Shin, C. (1999). Assessing a public health approach to delay onset and progression of adolescent substance use: Latent transition and log-linear analyses of longitudinal family preventive intervention outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 619–630. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.67.5.619>



- Tanda, G., Pontieri, F. E., & Di Chiara, G. (1997). Cannabinoid and heroin activation of mesolimbic dopamine transmission by a common  $\mu$ 1 opioid receptor mechanism. *Science*, 276(5321), 2048–2050. <https://doi.org/10.1126/science.276.5321.2048>
- Tassin, J. P. (2007). Neurobiologie de l'addiction: Proposition d'un nouveau concept. *Information Psychiatrique*, 83(2), 91–97. <https://doi.org/10.1684/ipe.2007.0092>
- Taylor, G. (2011). Anesthésie et cannabis. *Le Patricien En Anesthésie Réanimation*, 15(1), 13–16. <https://doi.org/10.1016/j.pratan.2010.09.010>
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 Meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20(4), 275–336. <https://doi.org/10.1023/A:1021314704811>
- Van Den Bree, M. B. M., & Pickworth, W. B. (2005). Risk factors predicting changes in marijuana involvement in teenagers. *Archives of General Psychiatry*, 62(3), 311–319. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.3.311>
- Waldron, M., Vaughan, E. L., Bucholz, K. K., Lynskey, M. T., Sartor, C. E., Duncan, A. E., ... & Heath, A. C. (2014). Risks for early substance involvement associated with parental alcoholism and parental separation in an adolescent female cohort. *Drug and Alcohol Dependence*, 138(1), 130–136. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.02.020>
- Way, N., Stauber, H. Y., Nakkula, M. J., & London, P. (1994). Depression and substance use in two divergent high school cultures: A quantitative and qualitative analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(3), 331–357. <https://doi.org/10.1007/BF01536723>
- Wills, T.A., Windle, M., & Cleary, S.D. (1998). Temperament and novelty seeking in adolescent substance use: convergence of dimensions of temperament with constructs from Cloninger's theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 387–406. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.387>
- Zangen, A., Solinas, M., Ikemoto, S., Goldberg, S. R., & Wise, R. A. (2006). Two brain sites for cannabinoid reward. *Journal of Neuroscience*, 26(18), 4901–4907. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3554-05.2006>
- Zimmermann, G. (2010). Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 13(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/13676260903173488>

## Pour citer l'article

Journault, W.-G. (2020). Facteurs de risque de l'initiation précoce à la consommation de cannabis à l'adolescence. *Psycause: Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 10(1), 8-17.

## Droits d'auteur

© 2020 Journault. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.

# PRATIQUE EXCESSIVE DES JEUX VIDÉO CHEZ LES PERSONNES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Kathia COUTURE<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>École de psychologie, Université Laval, Québec, QC, Canada

\*[Kathia.couture.1@ulaval.ca](mailto:Kathia.couture.1@ulaval.ca)

## Résumé

Les symptômes diagnostique du trouble du spectre de l'autisme (TSA), tels que décrits dans la cinquième édition du Manuel Diagnostique et Statistiques des Troubles Mentaux (DSM), incluent des déficits dans l'interaction sociale et dans la réciprocité sociale et émotionnelle ainsi qu'un caractère répétitif et stéréotypé des comportements et des intérêts. La technologie numérique telle que les jeux vidéo est utilisée comme traitement en psychothérapie pour pallier ces déficits. Chez des individus neurotypiques, c'est-à-dire des individus n'ayant pas un TSA, l'utilisation de jeux vidéo entraînerait plusieurs effets, dont des changements neuropsychologiques et neurologiques. Dans certains cas, une utilisation excessive ou pathologique est observée chez des individus neurotypiques. Ainsi, il est important de se questionner si des impacts similaires peuvent être retrouvés chez les individus avec un TSA. Toutefois, certains chercheurs dans ce domaine suggèrent que l'utilisation de ces technologies numériques, plus spécifiquement la réalité virtuelle, entraînerait une amélioration de leurs compétences sociales, du décodage non verbal, du contrôle des stimuli ainsi que de la compréhension chez les individus avec un TSA. De même, la réalité virtuelle améliorerait, toujours chez la population avec un TSA, des mesures sociales et cognitives de la théorie de l'esprit et de la reconnaissance des émotions. Cependant, d'autres mentionnent des risques d'addiction et d'isolement social qui seraient peut-être même plus grands que ceux retrouvés chez les individus neurotypiques. En bref, cette revue de la littérature étudie le risque de pratique excessive des jeux vidéo chez les individus avec un TSA.

**Mots-clés :** Trouble du spectre de l'autisme, Jeux vidéo, Dépendance aux jeux vidéo, Utilisation excessive des jeux vidéo, Neurotypique

## Abstract

The diagnostics symptoms of autism spectrum disorder (ASD), as described in the fifth edition of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), includes social and emotional deficits, social interaction deficits as well as adhering to repetitive and stereotypical behaviors and interests. Innovative technologies such as video games are used in psychotherapy to overcome those deficits. Video games when used by neurotypicals tend to lead to neuropsychological and neurological changes and sometimes excessive use. Therefore, it is possible that these changes also occur in ASD individuals. Some research in this field of study suggest that the use of innovative technology and more specifically virtual reality tend to improve social skills, non-verbal decoding, and stimulus control and comprehension for the ASD population. Virtual reality could also improve social and cognitive measures related to theory of mind and emotion recognition. Conversely, other studies underline the potentially higher risks of addiction and isolation in ASD versus neurotypical individuals. In short, this literature review studies the risk of excessive playing of video games for individuals with ASD.

**Keywords :** Autism spectrum disorder, Video games, Video game addiction, Excessive video gaming, Neurotypical

Ce texte se veut être une revue de la littérature qui brosse un portrait global des études faites dans le domaine de la pratique excessive des jeux vidéo (JV) auprès des individus ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). De cette manière, d'une part, il y a une remise en contexte de la symptomatologie du

TSA, de son diagnostic et de sa prévalence dans la population ainsi qu'une présentation de l'utilisation des JV en contexte thérapeutique et en contexte de divertissement. D'autre part, une association est présentée entre les caractéristiques des individus ayant une dépendance aux JV en ligne et les caracté-

ristiques des individus avec un TSA. Finalement, il y est présenté des études sur des conséquences neuropsychologiques et neurologiques des JV sur des individus neurotypiques, c'est-à-dire des individus n'ayant pas un TSA, et des individus avec un TSA, et ce, en prenant en compte les particularités cérébrales de ces derniers.

## La symptomatologie et le diagnostic du TSA

La première description du TSA revient à Kanner en 1943. Kanner parle d'un syndrome de l'autisme infantile qu'il considère d'abord comme un syndrome psychopathologique, puis qu'il redéfinit comme un syndrome clinique. Depuis, la définition ainsi que la conceptualisation de l'autisme ont énormément évolué (Bolduc & Poirier, 2017). La cinquième édition du Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (DSM) publiée en 2013 réorganise entièrement le procédé diagnostique. Selon le DSM-5, le TSA renvoie à une notion de spectre ayant deux sphères de symptômes, soit l'altération sociocommunicationnelle et le caractère répétitif et stéréotypé des comportements et des intérêts, variant de légers à sévères (APA, 2013). Les symptômes doivent être présents dès la petite enfance et limiter, voire altérer, le fonctionnement quotidien de l'individu dans divers contextes de vie comme la sphère scolaire, familiale et/ou professionnelle (APA, 2013). Il est toutefois possible que l'altération du fonctionnement de la personne n'apparaisse que plus tard dans le développement de l'individu, c'est-à-dire seulement lorsque la demande sociale excède les capacités de l'individu, notamment lors de la rentrée scolaire ou bien à l'adolescence (Bolduc & Poirier, 2017). Une fois le diagnostic établi, il est important d'y apporter quelques précisions dans le but de mettre en place des interventions appropriées. D'emblée, il est nécessaire d'estimer le degré de sévérité de l'atteinte, soit si elle est « légère », « modérée » ou « sévère » en fonction du besoin de soutien de l'individu dans les deux sphères de symptômes. Enfin, le TSA est souvent en comorbidité avec d'autres troubles, tels qu'un retard intellectuel, des difficultés langagières, une condition médicale ou génétique, de la catatonie ou un autre trouble développemental (APA, 2013).

## La prévalence et les programmes thérapeutiques du TSA

Au cours des dernières années, la prévalence du TSA ne fait qu'augmenter. Ce phénomène s'explique, en partie, par l'élargissement des critères diagnostiques et par une meilleure connaissance du trouble. Les études épidémiologiques actuelles suggèrent que le TSA touche environ 1 % à 2 % de la population parmi tous les groupes culturels et socio-économiques. Également, il toucherait cinq fois plus les garçons que les filles (APA, 2013; Bolduc & Poirier, 2017; Zablotzky, Black, Maener, Schieve, & Blumberg, 2015). Les données scientifiques récentes soutiennent l'hypothèse selon laquelle le TSA repose sur une base biologique dont l'origine est principalement d'ordre génétique. Cependant, les données actuelles ne permettent pas l'identification de marqueur biologique qui permettrait le dépistage du TSA. Ainsi, son diagnostic s'appuie essentiellement sur l'histoire développementale et l'observation des comportements (Bolduc & Poirier, 2017).

Il existe des programmes thérapeutiques pour les personnes ayant un TSA; certains sont basés sur des données probantes dont l'efficacité est prouvée par des études, tandis que d'autres possèdent une efficacité encore incertaine (Eckert, 2019). En ce qui concerne les enfants d'âge scolaire et les adolescents, les programmes thérapeutiques en matière d'accompagnement et de soutien se divisent en deux catégories, soit l'encouragement pédagogique dans le contexte scolaire et les mesures thérapeutiques complémentaires (Eckert, 2019). La technologie numérique dans la psychothérapie est aussi utilisée comme modalité de traitement. Toutefois, l'efficacité de ce secteur d'activité est incertaine puisqu'il est en émergence (Grossard & Grynszpan, 2015). Ainsi, si l'utilisation de technologies numériques et, par le fait même, des JV est un domaine en émergence, qu'en est-il de l'utilisation de JV comme divertissement chez la population avec un TSA? Autrement dit, avant d'utiliser le JV comme modalité de traitement, il est important de comprendre les effets neuropsychologiques et neurologiques des JV dans un contexte non thérapeutique chez les individus avec un TSA. D'emblée, chez les utilisateurs neurotypiques, un risque est présent quant à leur utilisation excessive. Un questionnement subsiste donc à savoir s'il existe le même risque de pratique excessive chez les individus avec un TSA.

## Les jeux vidéos : du divertissement aux applicatins médicales

À la suite d'une enquête auprès de la population française, Ludespace, Rufat, Minassian et Coavoux (2014) ont analysé l'utilisation des JV. Cette enquête est basée sur un échantillon représentatif de personnes ayant 18 ans et plus ainsi que sur un sous-échantillon représentatif de personnes ayant entre 11 et 17 ans. Les résultats montrent une forte proportion de joueurs dans la population française dont près des deux tiers pratiquent un ou plusieurs JV. Cette proportion s'élève à 97 % chez les enfants et les adolescents (11-17 ans) et elle excède les 90 % chez les filles (Rufat, Minassian, & Coavoux, 2014). Il est possible de croire que des statistiques similaires soient retrouvées auprès de la population québécoise. Les JV sont donc un média très populaire qui touche un public large et hétérogène (Brun, 2017). De même, d'après une large étude paneuropéenne effectuée en 2010 ayant un sous-échantillon des jeunes de 13-16 ans, 80 % d'entre eux utilisent l'Internet pour jouer à des jeux en ligne (Sallafranque St-Louis, 2015).

En ce sens, l'intérêt porté aux JV par la recherche en psychiatrie est plutôt focalisé. En effet, les deux thèmes principalement étudiés sont les risques addictifs et la propension à la violence des consommateurs. La popularité des JV est alors plutôt étonnante si de tels risques et une telle représentation sociale négative y sont associés. Malgré cela, il est admis que le jeu permet le développement de capacités bénéfiques à l'individu qui l'utilise, que ce soit au niveau psychique (p. ex., bien-être, hédonie), cognitif (p. ex., la mémoire ou les fonctions exécutives) ou physique (Brun, 2017).

## La dépendance aux jeux vidéos en ligne et les caractéristiques des individus avec un TSA

La dépendance aux JV en ligne sur Internet est reconnue comme un trouble par l'Organisation mondiale de la Santé; il est retrouvé dans la 11<sup>e</sup> édition de la Classification statistique internationale des maladies (Organisation mondiale de la Santé, 2018). Toutefois, ce trouble n'est pas officiellement reconnu par l'*American Psychiatric Association* (APA). Certes, plusieurs études (Batthyány & Pritz, 2009; Grüsser & Thalemann, 2006, cités dans Kuss & Griffiths, 2012) montrent qu'aux

niveaux neurologique et biochimique, la dépendance aux JV sur Internet est similaire à plusieurs autres dépendances liées à une substance, ce qui soutient l'hypothèse qu'elle pourrait se classer dans la même catégorie que la dépendance au jeu d'argent, en d'autres termes, dans une toxicomanie sans substance.

Il est à noter que la pathologie est concentrée sur les JV en ligne tandis que cette revue de la littérature se concentre sur les JV en général, c'est-à-dire qu'ils peuvent être en ligne ou non. De plus, il sera davantage question de pratique excessive des JV plutôt que de dépendance aux JV. La distinction est importante, puisque la pratique excessive des JV est considérée comme une étape menant vers la dépendance (Kuss & Griffiths, 2012). Néanmoins, aucune étude ne semble établir de corrélation entre les traits de personnalité associés à la dépendance aux JV en ligne et à ceux retrouvés chez les joueurs ayant une pratique excessive des JV en général.

La revue systématique des recherches de Kuss et Griffiths (2012) montre que plusieurs traits de personnalité sont significativement associés à la dépendance aux JV en ligne. Ceux-ci peuvent se regrouper en trois catégories, soient l'introversion, le névrosisme et l'impulsivité. Ces catégories englobent alors des traits tels que la solitude et l'introversion, l'inhibition sociale, une faible intelligence émotionnelle ou encore « une faible efficacité dans la vie réelle par opposition à une efficacité élevée dans le monde virtuel » (Kuss & Griffiths, 2012). Il semble que les caractéristiques des individus plus à risque de développer une dépendance aux JV en ligne sont, d'une certaine manière, similaires aux caractéristiques des individus avec un TSA. Les difficultés sociocommunicationnelles retrouvées chez les individus avec un TSA peuvent être caractérisées, entre autres, par une approche sociale anormale, des déficits dans la conversation ainsi que des difficultés à partager leurs émotions et comprendre celles des autres, allant jusqu'à l'incapacité de répondre aux interactions sociales (APA, 2013). La dépendance aux JV en ligne n'est cependant pas exclusivement influencée par les traits de personnalité. En effet, la dépendance aux JV en ligne est également associée aux motivations intrinsèques du joueur. Celles-ci sont particulièrement étudiées auprès des adolescents et des adultes. En ce sens, il semble que la dépendance aux JV en ligne soit

liée, de façon générale, à des difficultés d'adaptation à la vie réelle ainsi qu'à une faible socialisation (Kuss & Griffiths, 2012).

Toutefois, dans ce contexte, il est possible que les caractéristiques corrélées avec la dépendance aux JV en ligne ne soient pas les mêmes que pour les autres types de JV (p. ex. les JV de tir à la première personne, de rôle ou encore d'horreur). De plus, il est possible que pour chaque type de JV, il y ait d'autres traits de personnalité ou de motivations qui y sont associés.

## Conséquences des jeux vidéos chez des sujets neurotypiques

### Les conséquences neuropsychologiques chez des sujets neurotypiques

De nombreuses recherches ont démontré que les JV ont un impact cognitif important sur ses utilisateurs. En ce sens, plusieurs études présentent une amélioration de certaines fonctions cognitives à la suite de leur utilisation. La revue de la littérature de Brun (2017), qui étudie l'utilisation des JV dans les soins de réhabilitation des sujets souffrant de schizophrénie, possède une section concernant les impacts neurologiques et neuropsychologiques des JV auprès des sujets sains.

Il est important de considérer que les fonctions cognitives améliorées varient en fonction du JV utilisé. Ainsi, les JV de tir à la première personne (*first person shooter*), souvent critiqués pour leur contenu violent, semblent améliorer les fonctions cognitives associées à la vision, telles que « la mémoire visuelle de travail, les perceptions de détails et de nuances de gris, la représentation et l'orientation dans l'espace, mais aussi les capacités d'attention avec un bénéfice sur l'apprentissage » (Brun, 2017, p. 18). De même, les JV sont utilisés dans un objectif d'optimisation des capacités chez des sujets neurotypiques. L'armée de l'air des États-Unis d'Amérique utilise différents JV (Glass, Maddox, & Love, 2013) dont des jeux de stratégies en temps réel afin d'améliorer les capacités de concentration et de transfert entre les différentes informations perçues, ce qui optimiserait la prise de décision rapide (*fast-thinking*; Brun, 2017).

Or, certains effets négatifs liés aux JV, notamment ceux qui présentent du contenu violent, ont également été observés dans des études (Brun, 2017). En effet,

ces derniers auraient tendance à diminuer l'empathie chez les utilisateurs (Bailey & West, 2013) et, à l'inverse, les jeux considérés comme « prosociaux » favoriseraient la tendance aux comportements charitables (Saleem, Anderson, & Gentile, 2012). Ainsi, si les jeux de tir à la première personne améliorent les capacités d'attention visuospatiale, en contrepartie, ils diminuent les capacités de discernement d'émotions faciales dites positives (Bailey & West, 2013).

En bref, l'utilisation des JV dans un contexte thérapeutique nécessite une vigilance pour minimiser les effets nuisibles tels que ceux retrouvés dans les JV trop violents. Aussi, si certains JV présentent un intérêt pour les sujets neurotypiques en stimulant certaines fonctions, d'autres semblent avoir des effets délétères. Par conséquent, l'enjeu mérite qu'on s'y penche pour connaître les effets des JV chez des populations présentant certaines pathologies et, plus particulièrement, chez des populations ayant un TSA (Brun, 2017). Comme il sera abordé dans le présent texte, certains chercheurs dans ce domaine suggèrent que l'utilisation de ces technologies chez les individus avec un TSA peut favoriser la communication et l'inclusion sociale (Pottelette, 2016), tandis que d'autres, au contraire, considèrent qu'il y aurait un plus grand risque d'utilisation excessive des outils informatiques ainsi que de l'isolation sociale (Grynszpan, Weiss, & Perz-Diaz, 2014).

### Les conséquences neurologiques chez les sujets neurotypiques

Plusieurs équipes de chercheurs se sont penchées sur l'impact des JV sur le fonctionnement cérébral. Pour ce faire, des études ont utilisé l'imagerie ou l'électroencéphalogramme afin d'observer les modifications de l'activité cérébrale chez des joueurs comparativement à celles des non-joueurs. Ces études démontrent que, chez les utilisateurs de JV, il y a une diminution de l'activation au niveau du cortex préfrontal dorsolatéral droit après l'entraînement (Brun, 2017). Conséquemment, selon Lee et coll. (2012), ces changements d'activation sont liés à de meilleures capacités d'orientation visuospatiale. Kühn, Gleich et coll. (2013) ont constaté, d'un point de vue morphologique plutôt que fonctionnel, une augmentation du volume du cortex préfrontal dorsolatéral droit, de la section droite de l'hippocampe et du cervelet, et ce, lors de la pratique d'un jeu de plateforme commercial tel que

le jeu *Super Mario 64*®. Ces régions cérébrales sont associées à la navigation spatiale, à la planification des actions, à la mémoire de travail ainsi qu'aux performances motrices (Kühn et coll., 2013).

Lors du jeu, il y aurait aussi une modification de l'activation des zones cérébrales associées à la mémoire de travail, à l'attention et au contrôle moteur durant leurs sessions de JV. Ces altérations d'activation cérébrale seraient associées à des réponses plus rapides des centres de la vision, notamment dans le cortex occipital, responsable du traitement des informations visuelles (Latham, Patston, Westermann, Kirk, & Tippett, 2013). Également, ces modifications de l'activation cérébrale mesurées lors de la pratique d'un jeu seraient également retrouvées chez le joueur au repos. Autrement dit, les zones activées lors du jeu sont parfois réactivées chez le joueur au repos. L'activation de certaines zones cérébrales lors du jeu accompagnée parfois d'une réactivation chez le joueur au repos améliore d'autant plus ses capacités, dont celles concernant les réponses plus rapides des centres de la vision (Martinez, Solana, Burgaleta, Hernández-Tamames, Alvarez-Linera, Román et coll., 2013). De plus, la pratique des JV influe aussi sur les circuits de la récompense, puisque certaines études notent une activation du striatum, et ce, que ce soit pendant ou après leur utilisation (Lorenz, Gleich, Gallinat, & Kühn, 2015).

Ensuite, un volume supérieur du cortex pariétal postérieur droit chez les joueurs serait associé à de meilleures capacités visuospatiales (Tanaka, Ikeda, Kasahara, Kato, Tsubomi, Sugawara et coll., 2013). Également, le même phénomène est retrouvé au niveau des gyrus frontaux supérieur, pariétal supérieur et précentral droits qui sont associés à de meilleures capacités de flexibilité mentale, de raisonnement abstrait et de formation de concepts et stratégies de réponse à l'évolution des contingences contextuelles. Il en est de même pour le volume des cortex préfrontal dorsolatéral et frontal gauche qui augmenterait, ceux-ci étant associés au centre des contrôles exécutifs, de la planification des actions et de la gestion du champ visuel. Le phénomène est encore une fois retrouvé dans l'insula gauche, associée à l'attention et aux fonctions sensori-motrices (Tanaka et coll., 2013).

En bref, ces études attestent des modifications du fonctionnement et du volume cérébral en rapport

avec la pratique des JV. Néanmoins, les changements notés au niveau de certaines régions varient selon les études. En effet, il y a des différences quant aux localisations anatomiques évaluées, ainsi qu'au sens (diminution ou augmentation de l'activité cérébrale) de la modification retrouvée. Afin de réconcilier ces incongruences liées au sens du changement de l'activité cérébrale, certains auteurs considèrent qu'une diminution d'activation est liée à une augmentation des capacités sous-tendues par ces régions cérébrales (Lee, Voss, Prakash, Boot, Vo, Basak et coll., 2012). Cette logique s'explique par le fait que le «cerveau aurait moins besoin de se mobiliser pour effectuer une même action et donc serait plus efficient» (Brun, 2017). Au contraire, certaines études observent plutôt une augmentation d'activation corrélée avec une augmentation de la fonction associée (Kühn & coll., 2014; Tanaka & coll., 2013). En somme, la pratique des JV a vraisemblablement un impact sur le cerveau des joueurs neurotypiques. Les limites de cette influence ne sont toutefois pas complètement établies en raison des connaissances incomplètes sur le fonctionnement du cerveau (Brun, 2017).

## Les particularités cérébrales des sujets avec un TSA

Le cerveau des individus avec un TSA a d'abord été considéré comme identique à celui des individus neurotypiques. En réalité, le cerveau des sujets avec un TSA présente des anomalies concernant la trajectoire neuro-développementale cérébrale et la connectivité cérébrale (Pottelette, 2016). À cela s'ajoutent des anomalies fonctionnelles, c'est-à-dire une modification d'activation de certaines régions cérébrales, qu'elle soit plus élevée ou moindre que la normale. Autrement dit, les anomalies structurales entraînent parfois, chez les individus avec un TSA, une activation différente soit plus grande ou moindre de la région cérébrale ayant l'anomalie, et ce, dans des situations particulières.

Selon la revue de la revue de la littérature d'Ecker, Bookheimer et Murphy (2015), les anomalies concernant la trajectoire neuro-développementale cérébrale chez les sujets avec un TSA varient en fonction des régions cérébrales. Celles qui sont impliquées dans les symptômes diagnostiques du TSA seraient : les régions fronto-temporales et fronto-pariétales, le complexe amygdale hippocampe, le cervelet, les ganglions

de la base et les régions cingulaires antérieures et postérieures. D'ailleurs, certaines anomalies de régions cérébrales spécifiques pourraient être associées à des symptômes cliniques spécifiques aux sujets avec un TSA. Les aires de Broca et de Wernicke, par exemple, ont été associées avec des déficits de la communication sociale et du langage. Les régions fronto-temporales et l'amygdale ont été, quant à elles, associées aux anomalies de la régulation socio-émotionnelle. Finalement, le cortex orbitofrontal et le noyau caudé ont été associés aux comportements répétitifs et stéréotypés (Ecker et coll., 2015).

En ce qui concerne l'activation cérébrale, des anomalies structurales dans certaines régions ont été trouvées. Entre autres, des diminutions de l'activation des régions qui regroupent le réseau du cerveau social ont été notées lors de tâches concernant le processus émotionnel ou la cognition sociale (Ecker et coll., 2015). Plus précisément, ces diminutions d'activation des régions qui concerne le processus émotionnel ou la cognition touchent l'amygdale, la jonction temporo-pariétale, l'insula et le cortex frontal inférieur (Ecker et coll., 2015). Cependant, des augmentations anormales de l'activation cérébrale ont été notées en réponse à des stimuli négatifs et au regard direct (Ecker et coll., 2015). De plus, selon la revue de littérature de Boddaert et Zilbovicius (2002), des études d'activation ont observé un motif anormal de l'activation corticale chez les sujets avec un TSA. Ces résultats évoquent qu'il y aurait peut-être, chez les individus avec un TSA, différentes connexions entre certaines régions corticales (Boddaert & Zilbovicius, 2002). Enfin, Sebastian et Blakemore (2011), à la suite d'études sur la réponse cérébrale au rejet social chez les adolescents avec un TSA, ont suggéré que «les circuits neuronaux impliqués dans la réponse au rejet social chez les sujets neurotypiques (par rapport à l'inclusion) étaient hypoactifs chez les adolescents avec un TSA» (Sebastian & Blakemore, 2011, cités dans Pottelette, 2016).

En somme, le cerveau des individus avec un TSA présente d'abord des anomalies concernant la trajectoire neuro-développementale cérébrale et la connectivité cérébrale. Celles-ci varient en fonction des régions cérébrales. Autrement dit, certaines anomalies des régions cérébrales sont associées aux symptômes diagnostiques du TSA, par exemple, les régions fronto-temporales et l'amygdale ont été associées aux

anomalies de la régulation socioémotionnelle. Le cerveau des individus avec un TSA présente aussi des anomalies fonctionnelles. Ces dernières montrent une augmentation ou une diminution d'activation de certaines régions cérébrales. Ces régions cérébrales, étant liées à des fonctions, sont alors associées, tel a été le cas avec les anomalies de trajectoire neuro-développementale et de connectivité cérébrale, aux symptômes diagnostiques du TSA.

## L'impact des jeux vidéos chez les sujets avec un TSA

De manière générale, les études concernant les impacts des JV sur les sujets avec un TSA utilisent des enfants, des adolescents ou des adultes comme échantillon. Il est rare qu'une étude traite de ces trois stades du développement et des conséquences d'un même type de JV afin de voir si les mêmes conséquences sont retrouvées indépendamment du stade de développement. Pottelette (2016) consacre une partie de sa thèse à une revue de la littérature sur le TSA et la réalité virtuelle. Cependant, il est souvent question des sujets avec TSA sans mention directe du stade de développement desdits sujets. Ainsi, dans la présente section, plusieurs études sont présentées et elles montrent différents impacts des JV sur les sujets avec un TSA. Il est important de ne pas généraliser les résultats d'études des adultes sur les enfants ou les adolescents et l'inverse est tout aussi vrai.

Si la population générale utilise davantage Internet, il existe peu de données disponibles quant à l'utilisation d'Internet des individus avec un TSA qu'ils soient adultes, adolescents ou enfants. De même, peu d'études se penchent sur l'utilisation des JV chez la clientèle avec un TSA (Sallafranque St-Louis, 2015). Toutefois, il semble que les individus avec un TSA utilisent Internet comme un moyen de socialisation et qu'une de leurs activités de prédilection soit les jeux en ligne (Sallafranque St-Louis, 2015). Selon la revue de littérature de Georgescu, Kuzmanovic, Roth, Bente et Vogeley (2014), le fait d'utiliser des personnages virtuels, appelés des avatars, est un outil efficace pour les individus avec un TSA afin d'améliorer des compétences sociales ainsi que le décodage non verbal puisqu'ils procurent un environnement d'apprentissage sécurisant, reproductible et diversifiable. En ce sens, selon la revue de littérature de Parsons et Cobb (2011),

l'utilisation de la réalité virtuelle chez les individus avec un TSA offre de nombreux avantages, par exemple, elle facilite le contrôle des stimuli et la compréhension, améliore les motivations de l'utilisateur à accomplir les tâches dans les paramètres de jeu, permet de personnaliser l'interface selon les besoins de son utilisateur et améliore les compétences sociales par rétrocontrôle en temps réel. Ainsi, les environnements virtuels ont plusieurs effets sur les personnes ayant un TSA, notamment, ils leur permettent une « maîtrise du jeu plus facile que les situations rencontrées dans la vie réelle » (Parsons & Cobb, 2011, cités dans Pottelette, 2016, p. 35), la possibilité d'une communication qui n'est pas en face à face – ce que plusieurs sujets avec un TSA trouvent menaçant – puisque les utilisateurs peuvent communiquer par l'entremise de leurs avatars, et le jeu favoriserait les capacités de généralisation de l'acquis (Parsons & Cobb, 2011).

De nombreux bénéfices sont donc associés plus précisément à la réalité virtuelle. En effet, on note des améliorations des mesures sociales et cognitives de la théorie de l'esprit et de la reconnaissance des émotions, et ce, que ce soit en milieu virtuel ou réel après l'utilisation des JV (Pottelette, 2016). De plus, l'*exergaming*, un type de jeux de réalité virtuelle qui combine l'exercice physique et mental, favorise une diminution des comportements répétitifs et une amélioration des fonctions cognitives (Pottelette, 2016). En bref, les jeux en ligne ainsi que les jeux de réalité virtuelle améliorent tous deux les compétences sociales des individus avec un TSA par leur environnement d'apprentissage sécurisant. D'une part, les jeux en ligne améliorent le décodage non verbal et, d'autre part, la réalité virtuelle permet une meilleure généralisation des acquis, notamment par une amélioration de la reconnaissance des émotions en contexte réel ou virtuel ainsi qu'une amélioration des mesures sociales et cognitives de la théorie de l'esprit.

Cependant, la relation entre les individus avec un TSA et la réalité virtuelle possède des limites, notamment des risques d'addiction et d'isolement social. La méta-analyse de Grynszpan, Weiss et Perz-Diaz (2014) mentionne d'ailleurs que plusieurs auteurs ont noté les risques de dépendance et d'isolement social des enfants avec un TSA associés aux activités sur l'ordinateur. Selon la revue de littérature de Garcia-Zapirain et coll. (2014), les outils de réalité virtuelle

peuvent entraîner de la dépendance et conduire davantage à de l'isolement. Dans un même ordre d'idées, certains programmes de réalité virtuelle « [peuvent] isoler socialement un enfant dans les cas où il n'interagissait qu'avec une machine et non avec une autre personne » (Ploog et coll., 2013, cités dans Pottelette, 2016, p. 41).

Plus spécifiquement, le risque d'addiction aux JV chez les sujets avec un TSA a été examiné par quelques études de cas-témoin. Celle de Mazurek et Engelhardt (2013) a cherché à comparer l'utilisation problématique des JV chez des enfants et des adolescents avec un TSA et chez des enfants et des adolescents groupe témoin. Les résultats ont démontré une utilisation plus problématique des JV chez les enfants et les adolescents avec un TSA comparativement à ceux témoins. Ces résultats font un parallèle avec ceux trouvés dans l'étude cas-témoin de Macmullin, Lunskey et Weiss (2015), qui analysait les profils et les conséquences de l'utilisation des outils électroniques chez des sujets entre 6 et 21 ans avec un TSA comparativement à des sujets témoins. Les résultats démontrent, entre autres, que les enfants et adolescents avec un TSA semblaient avoir une utilisation plus compulsive des JV par rapport aux sujets témoins. Par ailleurs, les résultats des deux échantillons démontrent que les garçons utilisaient davantage les JV que les filles. De plus, des questionnaires concernant les conséquences de l'utilisation des outils électroniques chez les enfants et adolescents entre 6 et 21 ans ont été remplis par des parents ayant des enfants et adolescents avec un TSA et par des parents ayant des enfants neurotypiques. Les résultats démontrent que les parents des enfants du groupe avec un TSA ont « significativement déclaré plus fréquemment que l'utilisation d'outils électroniques avait un impact négatif sur leurs enfants » (Macmullin et coll., 2015, cités dans Pottelette, 2016, p. 41).

Également, comme il a été vu précédemment, les JV violents auraient tendance à mener à une diminution des capacités d'empathie chez leurs utilisateurs, c'est-à-dire par une diminution des capacités de discernement d'émotions faciales positives. Un questionnement subsiste quant aux conséquences neuropsychologiques que peuvent avoir ces types de jeux chez les individus avec un TSA, c'est-à-dire qu'on peut se demander si les JV violents pourraient diminuer davantage l'empathie des sujets avec un TSA. À l'opposé, est-ce que les jeux prosociaux entraîneraient



le même type de bénéfice pour les individus avec un TSA? Pareillement, il est à se demander si les conséquences neurologiques subies par les sujets neurotypiques à la suite de l'utilisation des JV sont similaires chez les sujets avec un TSA. Si tel est le cas, est-ce que les changements d'activation entraîneraient les mêmes changements sur le plan du fonctionnement? En effet, si le cerveau des individus avec un TSA possède déjà des particularités, ces changements auront-ils le même effet chez des sujets avec un TSA que chez des sujets neurotypiques? En fait, l'impact des JV chez les individus avec un TSA est une branche de la recherche qui est encore en évolution, notamment en ce qui concerne leurs conséquences neurologiques et neuropsychologiques dans un contexte de divertissement ainsi que dans un contexte thérapeutique.

Sachant que les JV sont utilisés par une majorité d'Européens et qu'ils sont utilisés à la fois par des individus neurotypiques et des individus avec un TSA, il est primordial d'évaluer les impacts qu'ils peuvent entraîner afin de mieux comprendre les effets neurologiques et neuropsychologiques qu'ils peuvent avoir chez les sujets neurotypiques et chez les sujets avec un TSA. Ensuite, il sera possible de faire des prédictions plus précises quant aux effets possibles lorsqu'utilisés en tant que moyens thérapeutiques chez les individus avec un TSA. Il n'empêche que, même s'il existe peu d'études qui étudient l'effet des JV employés en contexte d'intervention pour la reconnaissance des émotions ou du développement de diverses habiletés cognitives ou encore socioémotionnelles, il est fort improbable que les JV utilisés en contexte thérapeutique soient à risque de développer une dépendance chez ses utilisateurs. Ils ne renferment pas les caractéristiques de jeux «addictifs» conçus pour le divertissement (p.ex., avec jeux de rôles et avatars, multijoueurs, pénalité si on décroche avant la fin d'une partie). De plus, leur utilisation ne se fait pas pour les motifs associés à la cyberdépendance (p.ex., jouer pour éviter, jouer pour fuir la réalité ou jouer par compétitivité). En outre, ils sont monitorés de plus près par les parents et les intervenants, ce qui permet d'en décrocher plus facilement.

## Conclusion

Somme toute, le diagnostic du TSA retrouvé dans la cinquième édition du DSM renvoie à une notion

de spectre possédant deux sphères de symptômes: l'altération sociocommunicationnelle ainsi que le caractère répétitif et stéréotypé des comportements et des intérêts. Il existe des programmes thérapeutiques pour les individus avec un TSA, dont certains utilisent les technologies numériques. Si certaines études évaluent les conséquences de ces traitements sur les individus avec un TSA, peu tentent d'étudier les conséquences des technologies numériques, dont les JV, dans un contexte non thérapeutique. En effet, il est important de comprendre les effets neuropsychologiques et neurologiques de JV chez les individus avec un TSA dans un contexte de divertissement pour ainsi mieux prédire les effets de l'utilisation de JV comme modalité thérapeutique.

Des études ont observé, chez les individus neurotypiques, des conséquences neuropsychologiques et neurologiques en lien avec la pratique de JV. En ce sens, les conséquences neuropsychologiques de certains types de JV touchent les fonctions cognitives associées à la vision comme la mémoire visuelle de travail (Brun, 2017). Toutefois, d'autres types de JV influenceraient les capacités d'empathie et de discernement d'émotions faciales positives (Bailey & West, 2013). Les conséquences neurologiques des JV sur les sujets neurotypiques sont composées de modifications du fonctionnement et du volume cérébral (Ecker, Bookheimer, & Murphy, 2015). Du côté des individus avec un TSA, la pratique de JV serait plus en mesure, entre autres, d'améliorer leurs compétences sociales, le décodage non verbal, le contrôle des stimuli ainsi que la compréhension par l'utilisation de la réalité virtuelle (Parsons & Cobb, 2011). Cependant, des risques d'addiction et d'isolement découlant de l'utilisation des JV sont présents (Grynszpan et coll., 2014). D'ailleurs, des études cas-témoin observent un risque d'utilisation compulsive des JV plus élevé chez les sujets avec un TSA comparativement aux sujets neurotypiques (Mazurek & Engelhardt, 2013). Ainsi, il semble exister, tout comme chez des individus neurotypiques, des risques de dépendance aux JV. D'autres recherches sont néanmoins nécessaires afin d'approfondir nos connaissances sur les conséquences neurologiques et neuropsychologiques de la pratique des JV chez les individus avec un TSA afin de pouvoir prédire les effets de ceux-ci dans un contexte thérapeutique.

## Références

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Bailey, K., West, R. (2013). The effects of an action video game on visual and affective information processing. *Brain Research*, 1504, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2013.02.019>
- Beaulne, S. (2012). La conceptualisation de l'autisme depuis Kanner: où en sommes-nous? *Le Journal Sur Les Handicaps Du Développement*, 18(1), 43-61. Récupéré de [http://oadd.org/wp-content/uploads/2012/01/41011\\_JoDD\\_18-1\\_43-61\\_Beaulne.pdf](http://oadd.org/wp-content/uploads/2012/01/41011_JoDD_18-1_43-61_Beaulne.pdf)
- Boddaert, N., & Zilbovicius, M. (2002). Functional neuroimaging and childhood autism. *Pediatric Radiology*, 32(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s00247-001-0570-x>
- Bolduc, M. & Poirier, N. (2017). La démarche et les outils d'évaluation clinique du trouble du spectre de l'autisme à l'ère du DSM-5. *Revue de psychoéducation*, 46(1), 73-97. <https://doi.org/10.7202/1039682ar>
- Brun, G. (2017). *Utilisation des jeux vidéo dans les soins de réhabilitation des sujets souffrant de schizophrénie: revue de la littérature* (Thèse de doctorat, Université de Bordeaux, Bordeaux, France). Récupéré de <https://pdfs.semanticscholar.org/dbef/f3902dab9584ce1b8c3c6163284586020b58.pdf>
- Ecker, C., Bookheimer, S. Y., & Murphy, D. G. (2015). Neuroimaging in autism spectrum disorder: brain structure and function across the lifespan. *The Lancet Neurology*, 14(11), 1121-1134. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00050-2)
- Eckert, A. (2019). Accompagnement des enfants et des adolescents en âge scolaire présentant des TSA. *Sécurité social CHSS*, 2, 28-32. Récupéré de [https://soziale-sicherheit-chss.ch/wp-content/uploads/2019/06/fr\\_BSV\\_CHSS\\_02-19\\_Eckert.pdf](https://soziale-sicherheit-chss.ch/wp-content/uploads/2019/06/fr_BSV_CHSS_02-19_Eckert.pdf)
- Georgescu, A. L., Kuzmanovic, B., Roth, D, Bente, G., & Vogeley, K. (2014). The use of virtual characters to assess and train non-verbal communication in high-functioning autism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 807. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00807>
- Glass, B. D., Maddox, W. T., Love, B. C. (2013). Real-time strategy game training: emergence of a cognitive flexibility trait. *PLoS One*, 8(8): e70350. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070350>
- Grossard, C., & Grynspan, O. (2015). Entraînement des compétences assistées par les technologies numériques dans l'autisme: une revue. *Enfance*, 1, 67-85. <https://doi.org/10.4074/S0013754515001056>
- Grynspan, O., Weiss, P.L., & Perz-Diaz, F. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Autism*, 18(4), 346-361. <https://doi.org/10.1177/1362361313476767>
- Kühn, S., Gleich, T., Lorenz R. C., Lindenberger, U., & Gallinat, J. (2014). Playing Super Mario induces structural brain plasticity: gray matter changes resulting from training with a commercial video game. *Molecular Psychiatry*, 19, 265-271. <https://doi.org/10.1038/mp.2013.120>
- Kuss, D. J. et Griffiths, M. D. (2012). La dépendance aux jeux vidéo sur internet: une revue systématique des recherches empiriques disponibles dans la littérature. *Adolescence*, 1(79), 17-49. <https://doi.org/10.3917/ado.079.0017>
- Latham, A. J., Patston, L. L. M., Westermann, C., Kirk, I. J., Tippett, L. J. (2013). Earlier Visual N1 Latencies in Expert Video-Game Players: A Temporal Basis of Enhanced Visuospatial performance? *PLoS One*, 8(9): e75231. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075231>
- Lee, H., Voss, M.W., Prakash, R.S., Boot, W.R., Vo, L.T.K., Basak, C., ... Kramer, A. F. (2012). Videogame training strategy-induced change in brain function during a complex visuomotor task. *Behavioural Brain Research*, 232(2), 348-357. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2012.03.043>
- Lorenz, R. C., Gleich, T., Gallinat, J., Kühn, S. (2015). Video game training and the reward system. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 40. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00040>
- Macmullin, J. A., Lunskey, Y., & Weiss, J. A. (2015). Plugged in: Electronics use in youth and young adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1177/1362361314566047>
- Martínez, K., Solana, A. B., Burgaleta, M., Hernández-Tamames, J. A., Alvarez-Linera, J., Román, F. J., et al. (2013). Changes in resting-state functionally connected parietofrontal networks after videogame practice. *Human Brain Mapping*, 34(12), 3143-3157. <https://doi.org/10.1002/hbm.22129>
- Mazurek, M. O., & Engelhardt, C. R. (2013). Video Game Use in Boys With Autism Spectrum Disorder, ADHD, or Typical Development. *Pediatrics*, 132(2), 260-266. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3956>

- Morasse, K. (2015). Spectre autistique: Autisme, Asperger, TED, TSA: comment s'y retrouver?. *Association québécoise des neuropsychologues*. Récupéré de <https://aqnp.ca/documentation/developpemental/le-spectre-autistique/>
- Organisation mondiale de la Santé (2018). *Trouble du jeu vidéo*. OMS. Récupéré de <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/fr/>
- Parsons, S., & Cobb, S. (2011). State-of-the-art of Virtual Reality technologies for children on the autism spectrum. *European Journal of Special needs Education*, 26(3), 355-366. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593831>
- Ploog, B. O., Sscharf, A., & Nnelson, D. (2013). Use of Computer-Assisted Technologies (CAT) to Enhance Social, Communicative, and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 301-322. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1571-3>
- Pottelette, J. (2016). *Troubles du spectre autistique et réalité virtuelle. Risque de pratique excessive des jeux vidéo chez les adolescents avec TSA* (Thèse de doctorat, Université Paris Descartes, Paris, France). Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/52191398.pdf>
- Rufat S., Minassian H., & Coavoux S. (2014). Jouer aux jeux vidéo en France. *L'Espace Géographique*, 43(4), 308-323. <https://doi.org/10.3917/eg.434.0308>.
- Saleem, M., Anderson, C. A., Gentile, D. A. (2012). Effects of Prosocial, Neutral, and Violent Video Games on Children's Helpful and Hurtful Behaviors. *Aggressive Behavior*. 38(4), 281-287.
- Sallafranque St-Louis, F. (2015). *L'utilisation d'Internet et la sollicitation sexuelle sur le Web auprès des personnes avec une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Université du Québec en Outaouais. Récupéré de [http://di.uqo.ca/818/1/Essai\\_Francois\\_Sallafranque St-Louis\\_2015.pdf](http://di.uqo.ca/818/1/Essai_Francois_Sallafranque_St-Louis_2015.pdf)
- Sebastian, C. L., & Blakemore, S.-J. (2011). Understanding the neural response to social rejection in adolescents with autism spectrum disorder: A commentary on Masten et al., McPartland et al., and Bolling et al. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1(3), 256-259. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.03.006>
- Schumann, C. M., Bloss, C. S., Barnes, C. C., Wideman, G. M., Caper, R. A., Akshoomoff, N., ... Courchesne, E. (2010). Longitudinal Magnetic Resonance Imaging Study of Cortical Development through Early Childhood in Autism. *Journal of Neuroscience*, 30(12), 4419-4427. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5714-09.2010>
- Tanaka, S., Ikeda, H., Kasahara, K., Kato, R., Tsubomi, H., Sugawara, S. K., ... Watanabe, K. (2013). Larger right posterior parietal volume in action video game experts: a behavioral and voxel-based morphometry (VBM) study. *PLoS ONE*. 8(6), e66998. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0066998>
- Zablotsky, B., Black, L., Maener, M., Schieve, L., & Blumberg, S. (2015). *Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 National Health Interview Survey*. National Health Statistics Reports. Récupéré de <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/38790>

## Pour citer l'article

Couture, K. (2020). Pratique excessive des jeux vidéo chez les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Psycause: Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 10(1), 18-27.

## Droits d'auteur

© 2020 Couture. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.

# PORTRAIT DES CONSÉQUENCES ASSOCIÉES AUX MALTRAITEMENTS INFANTILES INTRAFAMILIALES À PARTIR D'UNE RECENSION D'ÉCRITS SCIENTIFIQUES

Iliona WATTEL<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>École de psychologie, Université Laval, Québec, QC, Canada

\*[Iliona.wattel.1@ulaval.ca](mailto:Iliona.wattel.1@ulaval.ca)

## Résumé

Les maltraitements infantiles intrafamiliales, par leur prévalence élevée au sein de notre société, constituent un problème majeur de santé publique. Toutefois, elles restent encore trop souvent tues, voire niées, alors que leurs conséquences sont pourtant bien présentes. Cet article a pour but de sensibiliser à l'importance de ces conséquences à travers une recension des écrits à ce sujet. Dans un premier temps, les maltraitements physiques, psychologiques et sexuelles, ainsi que la négligence seront définies et leur impact au sein de la famille sera expliqué. Les conséquences du trauma seront abordées, entre autres quant aux manifestations infantiles, aux comportements à risque et aux troubles psychologiques chez l'adolescent. Enfin, la recension portera aussi sur l'impact des maltraitements infantiles dans les différentes sphères de la vie de l'adulte, ainsi que sur la résilience et la survivance des symptômes liés aux maltraitements.

**Mots-clés : Maltraitements infantiles, Dysfonctionnements familiaux, Inceste, Violences**

## Abstract

Due to their high prevalence in our society, intra-familial child abuse is a major public health problem. However, they are still too often kept silent or denied, even though their consequences are very much present. The aim of this article is to raise awareness of the importance of these consequences through a review of the literature on the subject. First, physical, psychological and sexual abuse, as well as neglect, will be defined and their impact within the family will be explained. The consequences of the trauma will be discussed, among others, with regard to childhood manifestations, risk behaviours and psychological disorders in adolescents. Finally, the review will also examine the impact of child maltreatment in different spheres of adult life, as well as resilience and survival of symptoms related to maltreatment.

**Keywords : Child abuse, Family dysfunctions, Incest, Violence**

La maltraitance infantile est définie par l'Organisation Mondiale de la Santé comme « toute forme de violences, d'atteintes ou de brutalités physiques et mentales, d'abandon et de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle » (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano-Ascencio, 2002, p.59). Bien qu'elle puisse avoir lieu dans plusieurs contextes, comme à l'école par exemple, c'est dans le cercle familial qu'elle est la plus courante. Ces sévices sont longtemps restés tabous dans la société, voire ritualisés dans certaines cultures (Lévy, 2008). Ce n'est qu'au XX<sup>ème</sup> siècle qu'apparaît l'idée de protéger les enfants, notamment avec la Déclaration des Droits de l'Enfant, rédigée en 1959. La reconnaissance des sévices infantiles s'est faite progressivement en milieu médical, mais il a fallu attendre 2006 pour que l'Organisation Mondiale

de la Santé les catégorise comme un problème de santé publique majeur et souligne la nécessité d'investir pour leur prévention (Benarous, Consoli, Raffi, & Cohen, 2014).

Pourtant, dans nos sociétés occidentales, la maltraitance infantile est encore largement répandue et très souvent passée sous silence (Krug & coll., 2002). Ces violences peuvent prendre de multiples formes et entraîner de lourdes conséquences pour le sujet qui en est victime, et ce tout au long de sa vie. L'objectif de cet article est d'exposer les raisons pour lesquelles ces maltraitements constituent un problème majeur de santé publique et pourquoi leurs conséquences sont si importantes pour les victimes. Cette recension définira, dans un premier temps, l'étiologie des différents types de sévices infantiles au sein de la famille. Il

s'agira ensuite d'investiguer la façon dont le sujet se construit en réponse à ces violences tout au long de sa vie, à travers le processus de résilience et la survivance des symptômes du traumatisme.

Avant d'aborder les violences infantiles intrafamiliales, il faut tout d'abord définir le concept de la famille ainsi que son fonctionnement.

## La famille : rôles, fonctionnement et dysfonctionnements

### Les rôles et le fonctionnement normal

Selon Lévi-Strauss (1986), une famille est une communauté d'individus réunis par des liens de parenté et d'alliance existant dans toutes les sociétés humaines. Au-delà de ces liens biologiques et culturels, la famille est avant tout une structure conditionnant le développement de l'enfant en lui apportant les bases de l'éducation propre à une culture, la sécurité et les denrées vitales. Elle est donc censée subvenir aux besoins de l'enfant tout en lui apportant amour et protection, indispensables à son développement. Son but est de lui donner un sentiment d'identité et d'appartenance, par la filiation et la place au sein des différentes générations. La famille est régie par les interdits primaires de l'inceste et du meurtre, qui structurent également l'ensemble des sociétés humaines.

Il est donc nécessaire de s'interroger sur l'exercice de ces droits et de ces devoirs, et de déterminer le fonctionnement normal d'une famille avant d'aborder ses dysfonctionnements.

L'éducation faite par les parents permet à l'enfant de s'adapter à la société dans laquelle il évolue et de nouer des liens sociaux. Les parents jouent un rôle essentiel auprès de l'enfant, car ils représentent une figure primordiale d'attachement qui remplit une fonction contenante et structurante. L'autorité parentale occupe un rôle central dans l'éducation. L'article 371-1 du Code Civil français (2019) la définit comme « un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux pères et aux mères jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne ». L'établissement du lien parent-enfant, dès les débuts

de la relation, est donc primordial pour le déroulement futur de l'éducation, et met en jeu le climat du foyer dans lequel évolueront les membres de la famille. Le comportement parental se base, d'après Houzel, sur deux dimensions majeures (Solis-Ponton, 2002). Premièrement, l'axe permissivité/contrainte concerne l'interférence des parents dans la vie des enfants, les limites qu'ils établissent, la rigueur avec laquelle ils appliquent les règles et le mode d'exercice de leur pouvoir parental. Deuxièmement, l'axe chaleur/hostilité concerne l'engagement des parents dans le bien-être de leur enfant, leurs réponses à ses besoins, le temps consacré à ses activités, leur sensibilité face à ses états émotionnels. De ces dimensions découlent une multitude de stratégies éducatives et de styles parentaux, qui contribueront à façonner le développement de l'enfant.

Selon Widmer, Kellerhals et Lévy (2004), la structure de la famille détermine les relations et les interactions entre ses membres et s'analyse selon trois dimensions. La cohésion interne, tout d'abord, désigne la manière dont les membres de la famille se relient au groupe. L'intégration externe, ensuite, concerne la façon dont le groupe s'ouvre à l'extérieur. La régulation, quant à elle, se traduit par la coopération des membres dans le groupe. Les interactions comportementales, affectives et fantasmatiques entre le nourrisson et ses parents vont être déterminantes pour leur relation future (Delion, 2011). Les interactions comportementales sont directement observables et consistent en un contrepoint du comportement du parent chez le bébé. En effet, un nourrisson qui grandit dans un environnement serein et sécuritaire connaîtra un développement optimal, contrairement à la progéniture d'un parent dépressif, par exemple (Cohn & Tronick, 1989). Les interactions affectives, ensuite, définissent l'ensemble des vécus émotionnels et affectifs entre le parent et le bébé. Ceux-ci sont rendus possibles grâce aux compétences précoces du nourrisson, qui instaurent un processus d'attachement et de recherche vis-à-vis du parent. On peut assimiler ce concept d'accordage affectif (ou harmonie), décrit par Stern (Cicchone, Gauthier, Glose, & Stern, 2008), à la théorie de l'attachement (ou *bonding*) de Bowlby (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015), qui décrit la nécessité du bébé de s'attacher à celui qui répond à ses besoins primaires. Cette première relation amorcera la qualité des interactions ultérieures dans la dyade parent-

enfant, et déterminera le sentiment de sécurité ou d'insécurité de l'enfant. Les interactions fantasmatiques, enfin, relatent l'ensemble des représentations conscientes et inconscientes du parent au sujet de son identité et de celle de son enfant.

Les styles familiaux sont nombreux et complexes, et le fonctionnement du groupe familial est bien loin de se limiter au modèle de la « bonne famille », mythe inhérent à notre société, qui considère que les membres de celle-ci doivent fonctionner de manière harmonieuse et uniforme. Il est effectivement possible que cette structure, censée contribuer au développement et au bien-être de l'enfant, se révèle être néfaste voire destructrice pour lui

## Les dysfonctionnements familiaux

Afin d'aborder les différents aspects des maltraitances infantiles intrafamiliales ainsi que leurs conséquences, l'ouvrage de Gruyer, Sabourin et Fadier-Nisse (1991) sur ce sujet a été choisi comme référence principale en raison de sa pertinence et de sa complétude. Il faut toutefois souligner que, malgré ces qualités, il s'agit d'une source plutôt ancienne.

Les maltraitances infantiles peuvent être le résultat d'un mauvais fonctionnement des interactions et des axes de parentalité décrits plus hauts. Cela peut être directement lié à l'un des parents, au couple parental, ou encore au dysfonctionnement de la structure familiale.

### L'addiction des parents : un objet de dépendance extérieur.

Dans le cas des parents alcooliques ou toxicomanes, la dépendance peut d'abord affecter les premières interactions entre la mère et le bébé, et ainsi entraîner un désinvestissement de la part de celle-ci à l'égard du nourrisson. Cela provient du fait que celui-ci est dépendant de sa mère, alors qu'elle est elle-même dépendante de l'objet addictif, qui interfère alors dans sa relation avec l'enfant (Delion, 2011). De plus, la culpabilité fréquemment ressentie par les parents toxicomanes au sujet de leurs difficultés à remplir leur rôle auprès de l'enfant rend la prise en charge difficile, et multiplie les facteurs de vulnérabilité pour ce dernier (Rosenbulm, 2000).

### La violence conjugale : l'enfant en tant que victime indirecte.

Une mauvaise relation entre les parents se répercute sur l'ensemble du fonctionnement de la famille, et donc également sur l'enfant. Dans le cas de violences conjugales celui-ci devient la victime indirecte de ces actes car il en est témoin et se retrouve dans une situation impossible à assimiler. L'enfant assiste aux scènes de violence dans l'impuissance et la passivité, ce qui provoquera une angoisse pouvant s'associer à un traumatisme (Razon & Metz, 2011).

### Le dysfonctionnement de l'ensemble de la sphère familiale : autorité abusive et inceste.

Parmi les structures familiales biaisées, on retrouve les dictatures familiales et les familles incestueuses. Dans les dictatures familiales, tout d'abord, l'abus d'autorité et la violence sont banalisés. Les membres de la famille sont soumis à la tyrannie d'un des parents, qui instaure des règles très strictes et immuables. Pour ce « chef de famille », il est question de déshumaniser ses « sujets », de les réduire à l'état de possessions soumises à son bon vouloir. Le respect et l'ordre sont alors les maîtres mots, et toute incartade est perçue comme une atteinte au « bon fonctionnement » de la famille (Gruyer & coll., 1991).

Dans les familles incestueuses, ensuite, l'interdit primaire de l'inceste ne vient ni réguler ni limiter les relations. C'est l'effraction dans le corps et la sphère privée qui est la norme. On assiste à une absence de différenciation entre les membres : les rôles, les générations et les âges sont confus, les relations ambiguës. Les limites physiques et affectives sont brouillées et inadéquates, la notion d'appartenance est inexistante. Cette absence de frontière entre les corps se retrouve dans la structure même de la famille. Ses membres s'organisent autour de cette charpente biaisée, et il est impossible pour l'enfant d'y établir des repères pour se construire des bases saines.

Dans ces familles règne un climat de danger constant, alimenté par l'emprise et la manipulation. La loi du silence bâillonne symboliquement les victimes du parent maltraitant sous le sceau de la terreur et la loyauté, ce qui peut les mener à douter de leurs perceptions et de la réalité. Les menaces, claires ou implicites, les empêchent d'avoir recours à une

aide extérieure et maintient les sévices subis dans le secret. L'homéostasie est inhérente à ces structures familiales: le changement est perçu comme une erreur, tout doit rester figé dans ce climat malsain et insécure (Rouyer & Drouet, 1994). Les maltraitances intrafamiliales peuvent mener à la négation de l'identité de l'enfant, de son droit de vivre et d'être une personne à part entière: il n'est alors plus que l'objet de son agresseur, objet de possession, de désir et de servitude.

La famille peut donc s'avérer néfaste voire destructrice pour l'enfant, et plusieurs types de maltraitances peuvent découler des dysfonctionnements familiaux.

## Les différents types de maltraitances

### Les violences physiques

Les violences physiques sont les plus visibles, car elles laissent généralement des traces sur le corps de l'enfant, mais demeurent encore largement ignorées voire niées par l'entourage de ce dernier (Greco, 2015). Elles se traduisent par des coups et blessures perpétrés par le parent, résultant d'une discipline biaisée et d'une répression excessive. Ces sévices constituent un abus de pouvoir de la part du parent, alors que sa fonction première est d'établir une discipline claire et une bonne communication avec l'enfant (Montandon & Kellerhals, 1991). Dans les cas les plus extrêmes, ces violences peuvent conduire à l'infanticide.

### L'abus de maternage et l'inceste

Les sévices sexuels infantiles font partie des violences physiques, mais relèvent d'un tout autre type de maltraitance.

L'Institut de Victimologie (2019) les définit comme suit:

Une activité sexuelle à laquelle une victime est incitée ou contrainte de participer par un agresseur sur lui-même, sur elle-même ou sur une tierce personne; contre son gré, ou par manipulation affective, physique, matérielle ou usage d'autorité, de manière évidente ou non; que l'agresseur soit connu ou non, qu'il y ait ou non évidence de lésions ou de traumatisme physique ou émotionnel, et quel que soit le sexe des personnes impliquées.

Ces abus sont répartis en trois catégories: les agressions sans contact physique, les agressions avec contact physique mais sans pénétration, et les agressions avec pénétration.

On parle d'abus sexuel intrafamilial lorsque l'agresseur est un membre de la famille immédiate (père, mère, conjoint(e) de ceux-ci, membre de la fratrie). Cet article portera plus spécifiquement sur l'inceste, qui se définit selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) par des relations sexuelles prohibées entre des personnes de la même famille. Il est question ici de l'inceste entre un enfant et son parent, qui est le fruit d'une séduction narcissique de ce dernier sur sa progéniture, d'un détournement de sa fonction et d'une transgression fondamentale des interdits structurant la famille (Gruyer & coll., 1991).

L'abus de maternage, ou *nursing pathologique*, fait également partie des agressions sexuelles et se caractérise par des abus dans les soins de l'enfant, des toilettes invasives faisant intrusion sur son corps et des comportements de séduction. Ces conduites découlent du sentiment de propriété de l'adulte maternant sur sa progéniture et du besoin de fusionner avec son bébé, ce qui crée dès le départ une relation pathologique avec celui-ci se traduisant par des premières interactions inadéquates.

### La maltraitance psychologique

Ce type de violence est très subtile, car il laisse des traces invisibles, mais tout aussi destructrices dans le psychisme de l'enfant. Il est synonyme d'harcèlement moral, qui se définit comme «des propos ou comportements répétés ayant pour objet ou pour effet une dégradation des conditions de vie de la victime, se traduisant par une altération de sa santé physique ou mentale» dans l'article 222-33-2-2 du Code Pénal français (2018). Il s'agit en fait de blesser avec des mots, d'humilier, de menacer et de rabaisser.

La violence psychologique accompagne nécessairement les deux autres types de maltraitance cités plus haut, mais peut également se manifester seule. Généralement, elle se traduit par des sous-entendus, des messages subtiles, des attaques répétées et constantes qui conditionnent le développement de l'enfant, renforçant alors l'emprise de son agresseur par son infériorité et son incapacité à se défendre.

La dyade parent-enfant ne se base ainsi plus sur des axes normaux, mais sur un rapport de domination qui instaure un mode de communication biaisé au sein du groupe familial.

## La négligence

Cette dernière forme de maltraitance se définit comme une absence ou une insuffisance de soins, de protection et de surveillance. Il s'agit dans ce cas d'un désinvestissement du parent à l'égard de son enfant: il ne remplit pas sa fonction primaire, qui est de répondre aux besoins fondamentaux de sa progéniture. Cela entraîne, en plus de graves carences affectives, des conséquences telles qu'un retard de développement chez les enfants en bas âge, voire à leur mort par sous-alimentation, accident ou infection.

Les conséquences de ces maltraitements affecteront le sujet de façon différente selon les étapes de son développement.

## Les conséquences des maltraitements chez l'enfant

### Le traumatisme

Avant de parler des symptômes à court-terme qu'entraînent ces violences, il faut d'abord définir ce qu'est un traumatisme, de quelle façon il se manifeste et quels mécanismes sont impliqués dans son développement.

Thinès (1975) définit le traumatisme comme « Tout événement subi, brutal, entraînant pour le sujet qui en est victime des transformations plus ou moins profondes, plus ou moins réversibles. » Les manifestations du traumatisme se font en plusieurs temps, et les symptômes qui en découlent diffèrent selon la personne qui le subit.

### Les manifestations immédiates.

Le temps de l'effraction traumatique, tout d'abord, donne lieu à un état de sidération. Il s'agit d'une brève éclipse, un vide total de la pensée qui rend le sujet incapable d'élaborer et d'agir. Celui-ci se trouve en effet confronté à quelque chose qui en fait pas de sens, et auquel il ne peut faire face. Cet état peut mener à une dissociation entre le corps et le mental;

c'est-à-dire une impression de sortir de son corps, de « ne plus être là » (Lebigot, 2016).

L'effroi laisse ensuite place au « stress », que l'on peut décrire comme un « syndrome d'adaptation général » (Selye, 1936), une « réaction aiguë à un facteur de stress » ou un « stress adapté » (Guillet, 2012). Il s'agit de la réaction, proprement dite, à l'événement traumatique. Elle se traduit par un état d'alerte et de mobilisation cognitive, affective, volitionnelle et comportementale ayant pour but d'élaborer une décision et d'adopter les gestes adéquats pour faire face à la menace.

### Les manifestations post-immédiates.

La période post-immédiate survient après un temps de latence plus ou moins long selon les sujets et peut se caractériser par l'apparition de reviviscences, d'états dépressifs, de troubles du sommeil ou encore d'une anxiété phobique traduisant un sentiment d'insécurité constant. Ces symptômes risquent, alors, d'évoluer vers un syndrome de stress post-traumatique.

### Le trouble de stress post-traumatique.

Le trouble de stress post-traumatique (TSPT), également appelé « névrose traumatique », relève d'un trouble sévère dont les symptômes se révèlent ou se prolongent dans le temps, au-delà du moment du traumatisme. Plusieurs facteurs peuvent favoriser son développement chez l'individu, tels que le vécu antérieur, l'organisation structurelle de la personnalité, ou encore la maîtrise des affects et les ressources de résilience (Scharbach, 2018).

Plus le traumatisme intervient tôt dans le développement de l'enfant, plus sa portée sera conséquente. Chez le jeune sujet, la fragilité n'est pas forcément plus importante que chez l'adulte, mais l'impact du traumatisme est différent. Il est plus difficile pour lui, par exemple, de comprendre et d'expliquer ce qu'il a vécu, car il n'a pas forcément les mots pour se le représenter (Marcelli, 2014). Le traumatisme infantile, causé par la maltraitance, peut engendrer divers troubles développementaux.



## Les symptômes différés et chroniques chez l'enfant

Les symptômes des maltraitements infantiles affectent l'enfant sur plusieurs plans. On peut observer, tout d'abord, une hyperactivité neurovégétative dans divers domaines.

### Les troubles alimentaires et les douleurs somatiques.

Au niveau alimentaire, l'enfant peut présenter un comportement anorexique ou boulimique ainsi qu'un dégoût vis-à-vis des aliments, des vomissements et des difficultés de déglutition (surtout présentes chez le nourrisson). Ces symptômes peuvent s'accompagner, en plus de troubles digestifs, d'énurésie ou d'encoprésie, qui relèvent d'une forme de régression affective et instinctuelle chez l'enfant (Gruyer & coll., 1991).

La somatisation est également très présente chez l'enfant maltraité, et peut se manifester, par exemple, par des maux de ventre ou une fatigue extrême. Il s'agit là d'un moyen pour le corps de s'exprimer, lorsqu'il est impossible pour l'enfant de mettre des mots sur ce qu'il subit (Gruyer & coll., 1991).

### Les troubles du sommeil et leur impact sur le fonctionnement cognitif.

Sur le plan du sommeil, l'enfant peut présenter des difficultés d'endormissement, des cauchemars à répétition, des terreurs et des réveils nocturnes, une peur du coucher et du sommeil. L'incidence de ces symptômes vient renforcer les troubles que l'enfant peut présenter durant la journée; tels des difficultés d'attention et de mémoire, un manque d'imagination et d'élaboration ainsi qu'une distraction très présente, qui peuvent impacter de façon négative sa vie quotidienne (Crocq, 2014).

### Les troubles comportementaux et affectifs.

L'état général de l'enfant peut être très variable d'un sujet à l'autre. On peut, par exemple, remarquer une irritabilité importante et un état de vigilance permanent chez certains, ou un retrait et un émoussement général des réactions chez d'autres.

Certaines manifestations sont caractéristiques des formes de violences spécifiques. Chez les enfants victimes d'abus sexuels, par exemple, on peut observer

des comportements hypersexualisés, une recherche compulsive de contact physique ou encore un dégoût pour ce dernier (Becker, 2015). Les abus peuvent également entraîner des blocages chez l'enfant, comme par exemple un refus de se déshabiller, et des comportements d'évitement vis-à-vis son agresseur. On peut aussi observer des rituels de nettoyage excessif, qui traduisent une volonté de se laver de la souillure provoquée par l'abus, ou encore, dans les cas les plus extrêmes, une perte de la notion d'hygiène, qui révèle quant à elle une tentative de se protéger en faisant de son corps un objet de répulsion.

Concernant les violences physiques, on peut observer un repli sur soi et des gestes de retrait de la part de l'enfant. La crainte des représailles peut être si forte que celui-ci, en présence de son agresseur, n'ose plus faire un geste (Felscherinow, 1981, p.24): «Je commence à trembler dès qu'on se met à table, raconte Christiane Felscherinow dans son autobiographie, si je fais une saleté c'est un drame, si je renverse quelque chose gare à mes fesses. C'est à peine si j'ose toucher à mon verre de lait. J'ai si peur qu'il m'arrive malheur à chaque repas, ou presque.» Ces abus de pouvoir sur l'enfant peuvent entraîner une inhibition de sa capacité de révolte, ou au contraire une violence accrue envers autrui et un refus d'autorité (Gruyer & coll., 1991).

Au cours de son développement, l'enfant victime de maltraitements intrafamiliaux perd la confiance fondamentale qu'il accorde à l'adulte. Le fait que le parent maltraitant, au lieu de remplir son rôle protecteur, donne au contraire une réponse violente au besoin de l'enfant, bouleverse la vision de celui-ci vis-à-vis des rapports affectifs et familiaux, et plus largement des rapports sociaux par la suite.

Paradoxalement, l'enfant présente également une très forte angoisse de séparation envers le parent maltraitant, et se construit une image idéalisée de ce dernier dont il ne peut se défaire. Il s'agit là d'une autre manifestation du TSPT infantile : les carences affectives subies par l'enfant donnent lieu à un attachement pathologique au parent et à la famille, ce qui rend impossible tout éloignement. Malgré les violences qu'il subit au sein de son foyer, l'enfant désirera y retourner et manifester une grande souffrance si on l'en sépare. Afin de survivre psychologiquement, l'enfant s'appuie donc sur l'image hyper-idéalisée de ses

parents pour grandir, et subira le paradoxe constant de la représentation magnifiée de son agresseur qui se heurte à la figure rigide du persécuteur (Greco, 2015). Felscherinow (1981, p.25) en témoigne: « Malgré tout, j'aime et je respecte mon père. Je le trouve de loin supérieur aux autres. J'ai peur de lui, mais son comportement me paraît somme toute normal. »

## Les conséquences à long-terme

### Un apprentissage biaisé de la vie.

Un enfant qui a grandi dans un environnement violent se construira via un apprentissage biaisé de la vie, ce qui impactera fortement sa vision du monde et ses relations futures. Dans un milieu familial dysfonctionnel, l'enfant est exposé à des événements inadaptes à son âge, ce qui peut entraîner cette pseudo-maturité caractéristique du sujet que l'on a arraché au monde de l'enfance. L'ouvrage autobiographique de Nathalie Schweighoffer (1990, p.112), qui raconte les tortures et les viols infligés par son père durant cinq ans, offre une illustration pertinente de ce concept: « Parce qu'on vieillit vite, dans mon cas. On pige vite. L'enfance reste mutilée quelque part, inachevée, perdue à jamais. Les salauds, ils vous tuent dans l'œuf. »

### L'impact sur l'estime de soi et les relations sociales.

Les violences subies affectent la perception de soi et entraînent d'importantes failles narcissiques. Dans le cas des abus sexuels, l'image du corps souillé et dégradé perdure dans le psychisme du sujet, qui conservera alors le sentiment d'être sali et mutilé. L'inceste met en jeu la pulsion de mort, et l'enfant vit ce traumatisme comme un abandon de la part du parent. La victime est niée en tant que sujet, réduite à la passivité, tant et si bien que cela impactera son identité en construction (Gruyer & coll., 1991).

En plus de l'estime de soi, les relations sociales de l'enfant sont également affectées. Les enfants maltraités estiment en effet avoir moins d'amis, s'adonnent moins souvent à des jeux infantiles, nourrissent moins d'ambitions et souffrent d'un manque de confiance en eux (Kim Oates, Forest, & Peacock, 1985).

### Le silence et la culpabilité.

La culpabilité et la honte sont omniprésentes chez les sujets violentés. Les phrases dépréciatives et les menaces proférées par l'adulte finissent par être intériorisées, entraînant alors un important sentiment de dévalorisation chez l'enfant. Celui-ci se sentira coupable de ne pas avoir pu se défendre face aux violences, mais aussi coupable vis-à-vis de son agresseur, qui parvient à retourner l'accusation de ses méfaits contre la victime. Dans le cas de Nathalie (Schweighoffer, 1990, p.199), par exemple, le père l'accuse de provoquer d'elle-même les abus qu'il lui fait subir, et la maintient dans le silence par la menace du suicide de sa mère si elle venait à apprendre la vérité. Elle finit alors par intérioriser cette menace, ainsi que la culpabilité de son père, idée envahissante avec laquelle elle se débat sans cesse et qui l'empêche d'avouer les crimes de celui-ci: « Parler, dire les choses, accuser, c'est m'accuser moi-même. »

L'enfant maltraité se trouve donc dans une impasse: il se voit dans l'incapacité de parler, par peur de ne pas être entendu, de subir des représailles de la part de son agresseur, mais surtout par crainte de trahir celui-ci et de briser le cercle de la famille. C'est ainsi qu'opère le mécanisme de la maltraitance: par la peur, la honte, la confusion et la loyauté, la loi du silence finit par être intériorisée par la victime, ce qui l'empêchera ainsi de dénoncer les actes qu'elle a subi.

### Le déni, le clivage de l'identité et l'amnésie dissociative.

Le refoulement se définit comme un mécanisme de défense du psychisme contre l'intrusion du traumatisme. Il s'agit de la mise à distance, consciente ou non, d'une représentation inacceptable qui met en danger l'intégrité psychique du sujet (Bokanowsky, 2002). Ferenczi (2009) explique que face à l'impossibilité de fuir la source traumatique extérieure, celui-ci opère un clivage de sa personnalité afin de pouvoir survivre, détruisant alors sa partie sensible pour ne laisser subsister que la partie insensible et inatteignable de son être, d'où les comportements d'isolement et d'éroussement des réactions de l'enfant.

L'absence de remémoration de l'événement est également un mécanisme défensif pouvant évoluer vers une amnésie dissociative, c'est-à-dire l'incapacité

de récupérer des souvenirs autobiographiques, voire une perte d'identité. Le dévoilement de ces souvenirs peut parfois être très tardif et entraîner d'importants bouleversements (Thomas-Antérion, 2012).

Après avoir abordé les symptômes des maltraitances infantiles chez l'enfant, il faut maintenant se pencher sur la façon dont ceux-ci s'expriment à l'adolescence.

## Les conséquences chez l'adolescent

L'adolescence est une période pendant laquelle se produisent de grands bouleversements, notamment lors de l'apparition de la puberté. Le sujet se construit un cadre structurant doté d'interdits et d'exigences, et s'identifie à des images parentales pour se construire, ainsi que fonder son système de valeurs et de normes (Melgual, 2019). Lors de cette période cruciale, les violences subies par le sujet au sein de sa famille auront forcément un impact sur ces processus. L'adolescent, en effet, s'identifie à des figures parentales néfastes pour sa construction, et s'appuie sur des relations biaisées pour développer ses rapports avec autrui. Les liens étroits d'amour-possession et de haine-destruction entretenus avec son agresseur façonneront sa personnalité en devenir, pouvant alors donner lieu à de nombreuses difficultés psychologiques.

## Comportements à risque

### Marginalité, délinquance et passages à l'acte violents.

La marginalité, relevant d'une incapacité à adhérer aux normes sociales, peut être le produit d'une éducation marquée par la négligence, dans laquelle le sujet n'a pas intériorisé les règles d'interactions sociales et de vie en société. Sur le versant opposé, l'individu ayant grandi dans un cadre familial très rigide, régi par des règles très strictes, pourra développer une attitude de refus allant au-delà de la remise en cause de l'autorité apparaissant généralement à l'adolescence (Gruyer & coll., 1991).

Alors que les filles ont tendance à réprimer leur agressivité et à la retourner contre elles-mêmes, les garçons, quant à eux, sont plus enclins à développer des comportements violents et marginaux, et plus réticents à demander une prise en charge thérapeutique.

Les jeunes hommes ayant été abusés dans l'enfance, quant à eux, présentent davantage de risques de s'adonner à la délinquance, de faire preuve d'agressivité envers les femmes, de brutaliser voire de violer des enfants plus jeunes. Selon Rouyer et Drouet (1994), il s'agirait de la répétition des abus sur un mode actif: une tentative de passer de l'état de victime à celui d'agresseur. Selon Marie-Gimaldi (2002), il s'agirait d'un moyen d'extérioriser le traumatisme subi et impossible à verbaliser, ainsi que de se réapproprié un espace intime qui a subi l'intrusion d'un abus sexuel.

### La toxicomanie et l'alcoolisme.

Outre la délinquance et l'agressivité, on retrouve également un risque accru de toxicomanie et d'alcoolisme précoce chez les adolescents victimes de violences et de carences affectives dans leur famille. Dans l'ouvrage autobiographique d'Hélène (Hélène, 2006, p.38), une adolescente en souffrance au sein d'un cadre familial négligent, il ressort que la drogue et l'alcool traduisent une volonté de combler un profond vide affectif par l'excès et la dépendance à l'objet. Rien ne vient remplir une fonction contenante pour Hélène, ni poser de limite à ses conduites à risque: «Folie, mort possible, je ne prends plus rien en compte. Je n'ai déjà plus de limites. Le danger est plus motivant que la mort elle-même.» Ce manque est pour elle impossible à mettre en sens, elle voit dans la drogue une façon de se voiler et de ne pas entendre la cause du problème (p.54): «Je sais maintenant que c'est un truc chez les toxicos. Comme la souffrance est en amont, dans l'empreinte familiale et sociale, dans cette incapacité à s'y adapter, on fait le blocus en refusant d'emblée de se retourner pour découvrir d'où elle vient.»

Dans le cas de Christiane, l'usage de la drogue vient répondre à un besoin social. C'est en effet celle-ci qui la relie à ses amis, et vient combler son désir d'affection et de reconnaissance (Felscherinow, 1981, p.73): «Ma famille c'est la bande. J'y trouve de l'amitié, de la tendresse, quelque chose qui ressemble à de l'amour. Je ne suis pas sûre qu'il existe encore une amitié comme celle qui nous lie, chez les jeunes qui ne se droguent pas.»

Ces témoignages montrent que la drogue et l'alcool chez les adolescents peuvent être un outil de destruction,

mais aussi une échappatoire face à une société à laquelle ils ne peuvent s'adapter et à une famille qui ne peut répondre à leurs besoins affectifs. Les passages à l'acte peuvent également être un appel à l'aide qui vient exprimer une souffrance que l'adolescent ne peut pas se représenter.

### Dépression, troubles anxieux, phobies et conduites auto-agressives.

L'exposition à un stress répété durant l'enfance est un facteur favorisant l'apparition de troubles anxieux chez les adolescents. Il s'agit d'une angoisse irréprésentable et indicible, pouvant entraîner de nombreux symptômes somatiques tels que des troubles du sommeil ou de la digestion, cités précédemment. Des symptômes phobiques peuvent également faire leur apparition, entravant alors la vie quotidienne de façon plus ou moins importante par des comportements d'évitement et des reviviscences. Nathalie (Schweighoffer, 1990) par exemple, explique être devenue incapable de s'approcher d'une machine à laver après que son père l'ait violée sur celle de la maison familiale.

D'après l'étude de Benarous et ses collaborateurs (2014), le risque de dépression et de suicide augmente chez les adolescents ayant grandi dans un environnement familial maltraitant. Les états dépressifs, latents ou aigus, deviennent en effet une constante chez le sujet et s'expriment par un manque d'estime de soi très important entraînant des conduites autodestructrices, un manque d'attention concernant ses besoins corporels ou le traitement des maladies somatiques, voire des tentatives de suicides.

Ces comportements destructeurs peuvent constituer un signal de détresse ou bien s'avérer la seule issue à l'intolérable : mourir serait pour lui la seule façon de ne plus subir. « Moi j'attendais une mort qui ne venait pas. (...) Je la suppliais pourtant, je me mettais à genoux pour qu'elle comprenne que j'avais besoin d'elle. Il fallait qu'elle me donne un coup de main, il fallait qu'elle me tue. (...) », raconte Nathalie (Schweighoffer, 1990, p.194). La pulsion de mort est en effet très ancrée dans le sujet maltraité : il s'agit de tuer son bourreau ou de se tuer soi-même. Le fantasme de meurtre, à l'instar de celui du suicide, peut alors devenir très envahissant (Schweighoffer, 1990, p.195) : « Je n'avais que cette idée en tête. Tuer mon

père. (...) Tout lui arracher, comme il m'a arraché ma virginité, mon corps, ma pureté, mon enfance. C'était mon rêve sadique. »

### Éveil de la sexualité perturbée : le corps et les affects en jeu.

Les carences affectives en milieu familial peuvent conduire le sujet à la recherche frénétique d'attention et d'affection de la part d'autrui. Dans leur ouvrage, Rouyer et Drouet (1994) exposent le cas d'Anne, qui a reçu une éducation dépourvue de règles et de structure, couplé à des mauvais traitements quotidiens. Cet environnement maltraitant a conditionné ses rapports affectifs sur la recherche pathologique de reconnaissance et d'amour. Privée de modèles parentaux et d'interactions affectives normales, elle cherche alors à devenir un objet d'amour pour autrui à travers des rapports sexuels précoces et insatisfaisants à l'adolescence.

Si les carences affectives et les violences physiques sont dévastatrices pour le développement de la sexualité chez le sujet, les sévices sexuels le sont davantage. Premièrement, face aux transformations de son corps, l'enfant abusé qui nourrissait une image problématique de ce dernier peut ressentir une grande angoisse, voire du dégoût. Chez les filles incestées, par exemple, l'entrée dans la féminité peut être vécue comme une punition car elle ravive le traumatisme sexuel antérieur (Rouyer & Drouet, 1994).

La notion de répression se retrouve souvent chez les adolescents victimes d'abus, par le refoulement de leurs pulsions sexuelles. Les premiers émois sont en effet souillés par les expériences précoces traumatisantes et peuvent entraîner une forte culpabilité. Cette répression des affects est souvent couplée à une conformité aux attentes de l'autre lors de l'acte sexuel : le sujet perçoit son corps comme un objet de jouissance au service du plaisir d'autrui, il ne prend donc pas en compte son propre désir. Ce mécanisme est lié au sentiment de n'avoir aucune valeur et de devoir gagner l'affection de l'autre par des faveurs sexuelles (Gruyer & coll., 1991).

Les abus sexuels peuvent également avoir pour conséquence la pratique d'une sexualité à risque chez l'adolescent. Celle-ci peut se traduire par la multiplication des partenaires et des prises de risque

liées aux infections sexuellement transmissibles ainsi qu'aux grossesses non désirées, des pratiques sexuelles violentes ou encore la prostitution juvénile (Gruyer & coll., 1991; Benarous & coll., 2014).

## Une prise de conscience et un dévoilement ?

Les troubles cités précédemment sont souvent interprétés par l'entourage de l'adolescent comme des difficultés liées à la période qu'il traverse, alors qu'ils révèlent en fait quelque chose de bien plus grave. L'adolescence, qui marque un désir d'affranchissement et de différenciation vis-à-vis du modèle parental, peut permettre au sujet de s'éloigner relativement de son agresseur. En voyant son emprise sur sa progéniture diminuer, celui-ci peut alors cesser ses violences physiques pour ne laisser place qu'aux violences psychologiques (Greco, 2015).

Le dévoilement des violences intrafamiliales est un processus relevant d'un cheminement individuel, plus ou moins long, selon les sujets, et il arrive qu'il ait lieu à l'adolescence.

Comme nous l'avons expliqué, dénoncer spontanément les actes commis par un parent est très compliqué pour le jeune sujet, car il ne réalise pas que ce qu'il subit est anormal, ou intériorise la culpabilité des actes de son agresseur. La prise de conscience des violences subies, voire la remémoration des scènes traumatisantes, peut être dévastatrice, car cela entraîne la levée du voile; du doute sur la réalité qui permettait au sujet de se protéger de la folie. L'équilibre précaire que constituait celui-ci est alors rompu. L'exposition soudaine de l'individu à la réalité inacceptable peut déclencher un effondrement, se traduisant par des symptômes psychotiques, des névroses ou des dépressions (Greco, 2015). Le devenir du sujet dépend alors fortement du contexte dans lequel sa révélation surviendra.

Si la dénonciation d'abus sexuels est très difficile à mettre en œuvre par la victime, elle l'est d'autant plus lorsque ceux-ci se sont produits dans le cercle de la famille (Goodman, 2003; De Voe & Faller, 1999). Les enjeux sont en effet très importants pour la victime : celle-ci peut se taire par peur de briser la famille, opérant alors une forme de sacrifice au bon fonctionnement de cette-dernière.

Lors de violences physiques ou sexuelles perpétrés par l'un des deux parents, le comportement du conjoint lors de la découverte des sévices est décisif pour la reconstruction de la victime. Celui-ci peut manifester empathie et protection envers sa progéniture, mais aussi déni, rejet voire complicité des actes de son conjoint, ce qui opérera un double traumatisme pour la victime. La position du parent spectateur de sévices infligés à son enfant peut être ambivalente car il est possible qu'il soit partagé entre la crainte de dénoncer son conjoint et le désir de protéger son enfant, ou encore se trouver dans l'incapacité d'admettre la réalité ou subir la menace du parent maltraitant (Dupont & coll., 2014). Toujours est-il que, si le dévoilement des violences a lieu lors de l'adolescence, le contexte familial de l'individu et le comportement de son entourage est déterminant pour sa future vie d'adulte.

## Les conséquences chez l'adulte

Cette section a pour but d'expliquer la façon dont les symptômes chroniques dus à la maltraitance infantile évoluent à l'âge adulte. Tout d'abord, il est nécessaire de définir le concept de résilience : celle-ci consiste en la capacité d'un individu à maintenir une adaptation optimale malgré l'expérience d'événements déstabilisants et de conditions de vie difficiles. Cette notion peut être associée à celle du *coping*, qui se traduit par les stratégies mises en place par un individu pour faire face à un problème (Dardier, 2018).

Ce processus ne dépend pas seulement du milieu familial dans lequel le sujet évolue, mais aussi de son environnement scolaire, social, des relations affectives qu'il nouera au cours de sa vie, ainsi que de ses propres ressources. L'individu est donc actif dans son développement, et ne se contente pas de subir les traumatismes passés. Toutefois, l'impact des violences sur le sujet est indéniable, et celles-ci peuvent rester profondément ancrées dans sa construction psychique. Les enfants ayant été maltraités, en effet, sont reconnus comme étant plus à risque d'être victimes d'autres événements de vie difficile et d'agressions de la part d'autrui, leur fréquence étant corrélée avec la sévérité des maltraitances subies (Benarous & coll., 2014). En plus de cela, l'impact des sévices infantiles se retrouve chez l'adulte dans de nombreux aspects de sa vie.

## Les impacts sur la personnalité

### Les troubles de la personnalité et les psychopathologies.

L'étude de Johnson et ses collaborateurs (2001) démontre clairement les risques de survenue de troubles de la personnalité chez les enfants exposés à la violence, notamment à la maltraitance verbale. Il peut s'agir de personnalités *bordelines*, évitantes, narcissiques, antisociales, dépendantes, obsessionnelles ou encore paranoïaques. On retrouve également un risque accru de développer des psychopathologies telles que la schizophrénie ou le trouble schizo-affectif. La maltraitance infantile nuit au développement cérébral, en plus d'accroître le risque de maladies somatiques ou d'autres troubles physiologiques (Anda & coll., 2006; Chen & coll., 2010).

L'impact de ces troubles sur la vie sociale des sujets est très lourd, car ils nuisent au bon fonctionnement des interactions et des liens affectifs. Cette faille peut représenter une entrave dans la vie amoureuse de l'adulte, mais également sur le plan professionnel en raison de résultats scolaires plus faibles dans l'enfance, d'un niveau de scolarité généralement plus bas par la suite, de plus grandes difficultés à accéder à l'emploi et des salaires moins élevés (Benarous & coll., 2014).

### Perversions: l'exemple du sadomasochisme et de la perversion narcissique.

La personnalité d'un enfant abusé se structure en réponse aux agressions sexuelles prolongées. Si l'enfant a pu ressentir du plaisir lors des abus sexuels, la forte culpabilité qui en découle donne alors lieu à un profond refoulement des pulsions et des affects, pouvant déboucher, à l'âge adulte, sur un conditionnement de la vie sexuelle sous le mode de la contrainte et de la passivité, et ainsi sur de possibles perversions (Gruyer & coll., 1991).

Prenons l'exemple du sadomasochisme, qui est une pratique sexuelle utilisant la douleur, la domination ou l'humiliation dans la recherche du plaisir. Les mécanismes qui sous-tendent ces pulsions ne sont pas sans rappeler ceux des violences infantiles: Rubin (1999) explique, en effet, que la notion de punition et de culpabilité sont très présentes chez le sujet sado-masochiste, tout comme celle du clivage. En effet, la pulsion sadique prend source dans le clivage des

mauvaises sensations du sujet, qui les projette alors de façon violente sur l'objet sexuel. La jouissance due au fait de souffrir ou de faire souffrir l'objet pourrait donc être liée aux violences subies dans l'enfance.

La perversion narcissique, quant à elle, consiste en une survalorisation de soi dans la destruction psychique d'autrui. Dans son ouvrage, Eiguer (2017) prend le cas des pères pervers narcissiques, qui considèrent l'exercice de leur autorité parentale comme un simple prestige. Pour eux, l'emprise sur les membres de la famille passe par la domination, le contrôle et la rigueur imposés via des règles et des normes qu'il s'acharne à faire respecter au quotidien. Toute désobéissance à celles-ci est source de sévères punitions. Nous retrouvons ici le principe des dictatures familiales, précédemment décrites. «Nous étions un petit peuple sous l'influence d'un tyran, d'un tortionnaire», raconte Nathalie au sujet de sa famille (Schweighoffer, 1990, p.221).

### La psychopathie: marginalisation et passages à l'acte.

Les individus présentant une personnalité psychopathe ont, également, souvent été marqués par des carences affectives et des abandons de la part de leurs parents. Ils connaissent alors une marginalisation progressive et font l'objet de rejets de la part de la société. Ils éprouvent également des difficultés relationnelles avec leurs enfants, qui peuvent favoriser des passages à l'acte violents sur ceux-ci. La progéniture du sujet est, en effet, vue comme un danger, une menace pour son équilibre psychologique (Rouyer & Drouet, 1994). L'absence de remords, de la part du parent psychopathe, pourrait donc aggraver la relation d'emprise qu'il entretient avec son enfant.

### La survivance du trouble de stress post-traumatique et des symptômes chroniques

Selon Benarous et ses collaborateurs (2014), les troubles liés au stress post-traumatique perdurent à l'âge adulte et le risque de les voir subsister durant la vie entière est élevé. On peut effectivement retrouver, chez l'adulte, les mêmes symptômes que chez l'enfant maltraité et l'adolescent en souffrance (anxiété, dépression, troubles alimentaires...). Les traumatismes juvéniles sont déterminants pour la vie adulte du sujet

et peuvent perdurer, même durant des décennies, après les événements.

Cette notion se retrouve dans le cas de Denis (Gruyer & coll., 1991), resté bloqué psychiquement à l'âge de douze ans, date à laquelle son oncle a abusé de lui pour la première fois. Ce blocage psychique est dû au fait que son oncle n'a pas été condamné pour ses crimes, sa victime n'a donc jamais été reconnue en tant que telle, ce qui l'a empêchée de surmonter son traumatisme. Si le sujet ne bénéficie pas d'une prise en charge adaptée, le TSPT reste bien présent dans le psychisme et continue d'agir de manière latente, indépendamment du passage du temps.

## Les impacts sur le corps

### La mémoire du corps.

La mémoire corporelle du traumatisme est liée à la notion de répétition de l'événement et à la reviviscence des affects (Condamine, 2009). Il est possible, en effet, que le corps garde en lui les traces des violences physiques et sexuelles: ce peut être, par exemple, des douleurs chroniques aux endroits où les sévices ont eu lieu. Ferragut (2006), par exemple, présente le cas de Laura, qui souffre de douleurs chroniques dans les côtes, exactement aux endroits où son père la frappait étant petite. Ce cas illustre la façon dont le traumatisme refoulé ou inaccessible à la parole vient se manifester dans le corps. Même si le sujet a bénéficié d'un travail thérapeutique, ces douleurs peuvent subsister tels des vestiges des sévices passés.

### La question de la féminité dans le traumatisme sexuel.

Dans leur ouvrage, Rouyet et Drouet (1994) expliquent qu'il est plus difficile de parler des conséquences des violences juvéniles sur les hommes que sur les femmes, car ceux-ci ont davantage tendance à refuser une prise en charge thérapeutique. C'est donc sur la sexualité des femmes que nous avons le plus d'éléments, et ici, en particulier sur les femmes ayant été victimes d'inceste. Toutefois, à cause du manque de données sur les sujets masculins victimes d'inceste, il est difficile de généraliser ces propos à l'ensemble des victimes d'abus.

La féminité, qui se traduit selon Perrève (2016) par les transformations physiques et psychiques qui s'opèrent chez une jeune fille en train de devenir femme, est gravement altérée par l'inceste. La distorsion de la relation entre les deux parents, couplée à un traumatisme sexuel, impacte en effet lourdement la féminité et la sexualité du sujet féminin et il peut être très difficile pour elle de s'accepter en tant que femme. Le cas de Nathalie (Schweighoffer, 1990, p.215) en est une illustration frappante: «Je me fuis moi-même, comme j'ai fui mon père, peut-être par peur de découvrir qui je suis. Il a tué l'enfant que j'étais, il a tué la femme que je devais devenir, et moi je suis au milieu. Je vacille entre la gosse et la femme, sans jamais trouver ma place.»

Ce clivage de la féminité peut se traduire par le refuge dans une solitude douloureuse, le refus de tout contact physique ainsi qu'une négligence dans les soins du corps et l'habillement. À l'inverse, on peut observer une discordance entre une apparence hyper-féminine et des comportements d'évitement envers les hommes. Les traumatismes sexuels, en plus d'avoir un lourd impact sur leur féminité, agissent également sur la vie affective et sexuelle future.

## Les impacts sur la vie sexuelle et affective

### Les troubles de la sexualité: entre inhibition et exacerbation.

Selon Gruyer et ses collaborateurs (1991) et Gérard (2014), les troubles sexuels féminins liés aux abus juvéniles se divisent en trois pôles: le refus de la sexualité (inhibitions, dégoût, angoisse...), la dissociation entre désir et refus (frigidité, douleurs lors des rapports, manque de libido...) et l'hyperactivité sexuelle (recherche compulsive de partenaires, acte sexuel subi et dénué de plaisir). La sexualité est en effet perçue comme anormale pour le sujet ayant subi de l'inceste, et génère une intense culpabilité (Gérard, 2014). On peut également retrouver ces troubles chez les hommes, mais, dans le cas d'abus sexuels subis dans l'enfance, le risque de devenir soi-même agresseur sexuel, voire pédophile, est plus grand que chez les femmes (Pellerin, 2003; Rashed, 2018).

## Les difficultés dans les relations de couple.

Dans leurs relations amoureuses, beaucoup de sujets ne parviennent pas à établir un lien durable, s'investissent massivement dans des relations ancrées dans la dépendance affective, ou cumulent les aventures sans y trouver de satisfaction. Souvent, le sujet peine à faire confiance à son partenaire, de peur d'être à nouveau trahi et manipulé. Il peut ressentir de la méfiance envers celui-ci, ou entretenir des sentiments ambivalents, d'amour, de haine et de dégoût. De plus, l'immaturation émotionnelle et l'hypersensibilité dont souffrent souvent les personnes abusées dans l'enfance sont fréquemment source de conflits au sein du couple, et le risque pour le sujet de se trouver à nouveau dans une relation d'emprise est accru (Gérard, 2014).

## La prostitution comme vengeance sur l'inceste.

Un grand nombre de sujets victimes d'inceste s'adonnent plus tard à la prostitution (Gruyer & coll., 1991; Rasho, 2018). Ces auteurs expliquent que choisir de se prostituer serait une forme de vengeance contre les agressions sexuelles subies et une vengeance contre la vie. On retrouve, dans la prostitution, la notion de monétisation de son corps présente dans l'inceste, ce qui peut avoir pour conséquences une incapacité à gagner sa vie et une absence de toute notion de l'argent. En plus de cela, on retrouve également la prise de risque liée aux infections sexuellement transmissibles, déjà évoquée chez l'adolescent.

En plus d'avoir un impact négatif sur la vie sexuelle et affective des sujets, les sévices infantiles ont également des conséquences sur la parentalité.

## Devenir parent lorsqu'on a subi des maltraitances infantiles

### La maternité.

Dans leur étude, Chabert et Chauvin (2005) révèlent que la maternité est à l'origine d'une réactivation de toute la pathologie traumatique ayant des conséquences sur le maternage. Ce dernier, tout comme la grossesse, risque en effet de réveiller les souvenirs traumatiques liés à l'inceste. De cela peut découler un déni de grossesse, qui agit en tant que mécanisme de défense, un abandon du nouveau-né, des maltraitances voire un infanticide.

## L'éducation des enfants: laxisme, abus d'autorité et répétition des violences.

Le sujet ayant subi des maltraitances infantiles présente plus de risque de réitérer celles-ci au sein de son propre foyer (Benarous & coll., 2014). Cette répétition provient d'un processus d'identification à l'agresseur: il s'agit là d'un mécanisme primaire mis en place par le psychisme afin de survivre aux violences subies. Ces répétitions des violences sur sa progéniture se nomment «répétitions transgénérationnelles»: c'est ainsi que les maltraitances infantiles se propagent et perdurent. Gruyer et coll. (1991) parlent de certaines familles à transactions incestueuses où les abus sont perpétrés de génération en génération: les enfants sont violés à tour de rôle, et les plus jeunes savent pertinemment qu'ils seront les prochains. Dans des cas des dictatures familiales, le risque de voir des sujets humiliés et battus tout au long de leur enfance, et de devenir à leur tour des persécuteurs pour leur famille à l'âge adulte, est non négligeable.

Le risque de répétition transgénérationnelle diffère selon les individus: tout le monde ne répète pas fatalement ses situations de victimisation, ni ne devient agresseur s'il a été exposé à la violence domestique. De nombreux facteurs entrent en jeu et influenceront le comportement futur de l'individu.

Cependant, si certains éduquent leurs enfants en répétant les abus d'autorité de leurs propres parents, d'autres tentent de les pallier en optant pour une éducation laxiste, par opposition à celles qu'ils ont reçues. Dans l'ouvrage de Christiane Felscherinow (1981), la parole est également donnée à sa mère, qui explique sa position face à la souffrance de sa fille. Elle raconte s'être montrée très permissive envers Christiane, car elle ne voulait pas la priver de ce que son propre père, alcoolique et violent, lui avait interdit dans sa jeunesse.

Avoir subi des maltraitances infantiles dans le passé est donc un facteur pouvant compliquer l'exercice de la parentalité et l'accomplissement d'une éducation saine et optimale pour ses enfants. Il ne s'agit pourtant pas ici d'affirmer qu'il est impossible d'y parvenir correctement, ce processus dépendant grandement des capacités de résilience du sujet.



## La résilience

Tout le monde ne réagit pas de la même manière face à un traumatisme, et la capacité de résilience varie beaucoup d'un individu à l'autre. D'après Stephen et Joubert (2000), parmi les facteurs favorisant la résilience on retrouve l'estime de soi, la capacité d'adaptation, la créativité, l'humour, la spiritualité et les habiletés sociales. Cependant, ce processus dépend également du soutien de l'entourage social et de l'âge auquel le traumatisme survient. Concernant les maltraitances infantiles domestiques, il s'agit d'une accumulation de traumatismes, l'enfant s'est donc développé en réponse à la violence quotidienne.

La première étape du travail de résilience est, pour le sujet maltraité, de prendre conscience de son traumatisme et de reconnaître ce qu'il a subi. Pour cela, le fait de mettre des mots sur son traumatisme est primordial, d'où l'importance d'une prise en charge thérapeutique. Accepter le fait d'être victime est une chose, mais être reconnue comme telle par l'entourage, par les tribunaux et même par son agresseur lui-même peut s'avérer encore plus complexe. Pourtant, être reconnu en tant que victime est essentiel pour la reconstruction du sujet (Rasho, 2018). La condamnation du parent maltraitant est un facteur très important pouvant favoriser ce processus, mais ces violences sont rarement dénoncées, et encore moins punies (Greco, 2015).

Concernant la survivance du traumatisme, il faut préciser que chaque sujet vit à sa manière avec ce dernier, et trouve un moyen plus ou moins efficace de le surmonter. Certains se murent dans le déni, d'autres se battent pour briser le silence. Pour Nathalie, c'est le fait d'avoir fait condamner son père et d'avoir mis son vécu par écrit qui l'a aidée dans son cheminement personnel (Schweighoffer, 1990, p.241) : « Depuis le temps que je jette tout sur un cahier, que j'écris comme on se lave, comme on respire l'air frais. Ce défouloir, je l'ai. Merci, en grandes lettres. Merci d'avoir fait silence en m'écoutant crier. »

## Conclusion

L'objectif de cette recension était de brosser un portrait des maltraitances infantiles intrafamiliales, afin de sensibiliser sur leurs conséquences dévastatrices. Il s'agissait d'expliquer le fonctionnement des violences

faites aux enfants dans le cadre de la famille, et de relater leur impact sur le développement psychologique du sujet tout au long de sa vie. Les différents types de maltraitances, pouvant être le fruit de dysfonctionnements familiaux, ont été abordés, ainsi que la manière dont l'enfant se construit malgré ces sévices. L'expression des symptômes du traumatisme infantile, à travers des comportements à risque et des troubles psychologiques à l'adolescence, a ensuite été détaillée. Chez l'adulte, enfin, l'impact de la maltraitance sur les différentes sphères de la vie du sujet ainsi que sur l'exercice de la parentalité a été relaté. La survivance du trouble de stress post-traumatique et des symptômes chroniques a également été abordée. Pour terminer, les différents facteurs de résilience et les stratégies mises en place par le sujet pour faire face à son traumatisme ont été abordés.

En conclusion, les écrits présents dans la littérature scientifique permettent de comprendre les diverses conséquences de la maltraitance infantile, mais de futures recherches pourraient être effectuées afin d'approfondir certains points. Il serait pertinent, par exemple, de mener davantage d'études sur l'impact de l'inceste sur le sujet masculin. Toutefois, les diverses investigations qui ont été menées sur les sévices infantiles intrafamiliaux nous permettent de comprendre en quoi celles-ci constituent un problème de santé publique alarmant, en raison des conséquences qu'elles entraînent tout au long de la vie des victimes.

## Références

- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., Dube, Sh. R., & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology, and epidemiology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 256(3), 174–186. <https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>
- Becker, E., & Maertens, M-A. (2015). Le devenir de l'enfant victime de maltraitance sexuelle. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 9(173), 805-814. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2015.08.004>

- Benarous, X., Consoli, A., Raffin, M., & Cohen, D. (2014). Abus, maltraitance et négligence : (1) épidémiologie et retentissements psychiques, somatiques et sociaux. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 5(62), 299-312. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.04.005>
- Bokanowsky, T. (2002). Traumatisme, traumatique, trauma. *Revue française de psychanalyse*, 3(66), 745-757. <https://doi.org/10.3917/rfp.663.0745>
- Chabert, D., & Chauvin, A. (2005). Devenir mère après avoir été abusée sexuellement dans l'enfance. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1-2(53), 62-70. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.09.009>
- Chen, L. P., Murad, M. H., Paras, M. L., Colbenson, K. M., Sattler, A. L., Goranson, E. N., Elamin, B. E., Seime R. J., Shinozaki, G., Prokop, L. J. & Ziraqzadeh, A. (2010). Sexual abuse and lifetime diagnosis of psychiatric disorders: Systematic review and meta-analysis. *Mayo Clinic Proceedings*, 7(85), 618-629. <https://doi.org/10.4065/mcp.2009.0583>
- Cherifi, Z. (2008). Du traumatisme au lien psychique. *Pratiques psychologiques*, 4(14), 471-480. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2008.02.001>
- Chiland, C., Noizet, Y., Young, G., & Kaplan, D. (1997). *Les enfants et la violence*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chraïbi, S. (2006). Thérapeutique du syndrome de répétition chez l'enfant et l'adolescent victimes d'agressions sexuelles. *Annales médico-psychologiques*, 2(164), 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2005.12.004>
- Ciccone, A., Gauthier, Y., Glose, B., & Stern, D. (2008). *Naissance et développement de la vie psychique*. Toulouse: Éres.
- Cohn, J.F., & Tronick, E. (1989). Specificity of infants' response to mothers' affective behavior. *Child Adolescent Psychiatry*, 2(28), 242-248. <https://doi.org/10.1097/00004583-198903000-00016>
- Condamine, C. (2009). Trauma, résilience et mémoire du corps. *Bulletin de psychologie*, 5(503), 457-466. <https://doi.org/10.3917/bupsy.503.0457>
- Crocq, L. (2014). *Traumatismes psychiques, prise en charge psychologique des victimes*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Hélène, H. (2006). *J'ai commencé par un joint*. Paris: OH! Editions.
- Dardier, V. (2018). *Psychologie du développement*. Recueil inédit, Rennes 2.
- Définition de l'inceste. (2012). Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/>
- Delion, P., (2011). *La fonction parentale*. Paris: Fabert.
- DeVoe, E-R., & Faller, K-C. (1999). The characteristics of disclosure among children who may have been sexually abused. *Child Maltreat*, 4(3), 217-227. <https://doi.org/10.1177/1077559599004003003>
- Dugravier, R., & Barbey-Mintz, A-S. (2015). Origine et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy*, 2(68), 14-22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Dupont, M., Messerschmitt, P., Vila, G., Bohu, D., & Rey-Salmon, C. (2014). Le processus de révélation dans les agressions sexuelles intrafamiliales et extrafamiliales sur mineurs. *Annales médico-psychologiques*, 6(172), 426-431. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.06.024>
- Eiguer, A. (2017). *Les pervers narcissiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Felscherinow, C. (1981). *Moi, Christiane F., 13 ans, droguée, prostituée...* Paris: Folio.
- Ferragut, E. (2006). *Agressions & maltraitance*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Gérard, C. (2014). Conséquences d'un abus sexuel vécu dans l'enfance sur la vie conjugale à l'âge adulte. *Carnet de notes sur les maltraitements infantiles*, 1(3), 42-48. <https://doi.org/10.3917/cnmi.132.0042>
- Greco, C. (2015). Maltraitance faite aux enfants: entre méconnaissance du problème et déni. *Ethics, medicine and public health*, 1(1), 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2015.01.001>
- Gruyer, F., Sabourin, P., & Fadier-Nisse, M. (1991). *La violence impensable: inceste et maltraitance*. Paris: Nathan.
- Guillet, L. (2012). *Le stress*. Paris: Boeck Supérieur.
- Jan, O. (2001) Traumatisme infantile et actuel. *Vie sociale et traitements*, 2(70), 29-32. <https://doi.org/10.3917/vst.070.0029>

- Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E.M., Skodol, A.E., Brown, J., & Oldham, J.M. (2001). Childhood verbal abuse and risk for personality disorders during adolescence and early adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 1(42), 16-23. <https://doi.org/10.1053/comp.2001.19755>
- Kim Oates, R., Forrest, D., & Peacock, A. (1985). Self-esteem of abused child. *Child abuse and Neglect*, 2(9), 159-163. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(85\)90007-9](https://doi.org/10.1016/0145-2134(85)90007-9)
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., & Lozano-Ascencio, R. (2002). Rapport mondial sur la violence et la santé. OMS. Récupéré sur [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf;sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;sequence=1)
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance: adolescence et entrée dans la vie*. Paris: Editions Métailié.
- Le trouble de stress post-traumatique (TSTP). (2019). Consulté à l'adresse [www.institutdevictimologie.fr/trouble-psychotraumatique/maltraitance-infantile\\_29.html](http://www.institutdevictimologie.fr/trouble-psychotraumatique/maltraitance-infantile_29.html)
- Lebigot, F. (2016). *Traiter les traumatismes psychiques*. Malakoff: Dunod.
- Lévi-Strauss, C. (1986). *Histoire de la famille*. Paris: A. Colin.
- Lévy, I. (2008). Le jeune enfant face à sa culture ou sa religion. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 4(74), 73-78. <https://doi.org/10.3917/lett.074.0073>
- Marcelli, D. (2014). La « trace anti-mnésique », hypothèse sur le traumatisme psychique de l'enfant. *L'information psychiatrique*, 6(90), 439-446. <https://doi.org/10.3917/inpsy.9006.0439>
- Mariani, A., Chalias, S., Jeandel, C., & Rodière, M. (2010). Le nanisme psychosocial, une réalité toujours d'actualité. *Archives de pédiatrie*, 5(17), 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2010.02.006>
- Marie-Grimaldi, H. (2002). Abus sexuels et comportements violents chez des enfants placés à l'aide sociale à l'enfance. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 3(150), 193-200. [https://doi.org/10.1016/S0222-9617\(02\)00091-0](https://doi.org/10.1016/S0222-9617(02)00091-0)
- Melgual, C. (2019). *Adolescence, corps et violence*. Recueil inédit, Rennes 2.
- Montandon, C., & Kellerhals J. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Parat, H. (2011). Les destins de l'inceste. *L'évolution psychiatrique*, 2(76), 245-261. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2011.03.016>
- Pellerin, B. (2003). La théorie de l'abusé-abuseur en délinquance sexuelle : qui dit vrai ? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 1(45), 81. <https://doi.org/10.3138/cjccj.45.1.81>
- Perrève, C. (2016). Au seuil de la féminité. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 2(94), 179-192. <https://doi.org/10.3917/read.094.0179>
- Rasho, A-B. (2019). *Victimologie*. Recueil inédit, Rennes 2.
- Razo, L., & Metz, C. (2011). La violence et son devenir chez l'enfant témoin de violences conjugales. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 7(59), 411-414. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.08.005>
- Rosenbulm, O. (2000). Les enfants et leurs parents toxicomanes. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 7(13), 405-411. [https://doi.org/10.1016/S0987-7983\(00\)80035-3](https://doi.org/10.1016/S0987-7983(00)80035-3)
- Rouyer, M., & Drouet, M. (1994). *L'enfant violenté: des mauvais traitements à l'inceste*. Paris: Bayard.
- Rubin, G. (1999). *Le sadomasochisme ordinaire*. Paris: L'Harmattan.
- Scharbach, H. (2018). Syndrome de stress post-traumatique et B-Bloquants (2018). *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 5(176), 523-525. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.03.007>
- Schweighoffer, N & Cuny M-T. (1990). *J'avais douze ans...* Paris: Fixot.
- Solis-Ponton, L. (2002). *La parentalité, défi pour le troisième millénaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Thomas-Antérion, C. (2012). L'amnésie dissociative : une rare situation de voyage dans le temps perdu. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 3(170), 181-184. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.02.004>
- Vuaillet, S., & Ferenczi, S. (2009). Entre réalité psychique et réalité du traumatisme : pertinences et butées de son œuvre dans la clinique. *Perspectives psy*. 4(48) 363-374. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-perspectives-psy-2009-4-page-363.htm>

Widmer, E., Kellerhals, J., & Lévy R. (2004). Quelle pluralisation des relations familiales? *Revue française de sociologie*, 1(45) 37-67. <https://doi.org/10.3917/rfs.451>

## Pour citer l'article

Wattel, I. (2020). Portrait des conséquences associées aux maltraitances infantiles intrafamiliales à partir d'une recension d'écrits scientifiques. *Psycause : Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 10(1), 28-44.

## Droits d'auteur

© 2020 Wattel. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.

# SONDAGE RÉALISÉ AUPRÈS DES PROFESSEURS ET ÉTUDIANTS EN PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL POUR ÉVALUER LA SATISFACTION GLOBALE À L'ÉGARD DE LA NOUVELLE FORMULE DU COURS « EXAMEN DOCTORAL : ASPECTS RÉTROSPECTIFS »

Marie-Michèle CHAMPAGNE<sup>1</sup>, Adèle JOBIN-THÉBERGE<sup>1</sup> et Josée SAVARD<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>École de psychologie, Université Laval, Québec

\*josee.savard@psy.ulaval.ca

## Résumé

Cet article présente les résultats d'un sondage réalisé auprès des étudiants et professeurs de l'École de psychologie de l'Université Laval sur leur appréciation globale en ce qui a trait à la nouvelle formule du cours « Examen doctoral : Aspects rétrospectifs ». Ce cours a été modifié afin de remédier à certaines lacunes de l'ancienne formule. Dans ce sondage, des questions en lien avec la satisfaction globale, la charge de travail de la nouvelle formule, la durée et le stress vécu par les étudiants ont été posées. En général, les résultats montrent que les étudiants sont plus satisfaits de la nouvelle formule que les professeurs. Cependant, l'ensemble des participants sont hautement satisfaits et s'entendent pour dire que la nouvelle version de l'examen doctoral est préférable à l'ancienne.

**Mots-clés :** Sondage, Examen doctoral, Psychologie, Études doctorales.

## Abstract

This article presents results of a survey conducted among students and professors of the School of Psychology, Université Laval, on their overall assessment of the new « Examen doctoral : Aspects rétrospectifs » course. This course has been modified to address some of the inconveniences of the old procedure. In this survey, questions related to the global satisfaction, workload, duration and stress experienced by the students were asked. Overall, results showed that students were more satisfied with the new procedure than professors. However, all participants were highly satisfied and agreed that the new version of the doctoral exam was preferable.

**Keywords :** Survey, Doctoral exam, Psychology, Doctoral studies.

Le cours PSY-8012 « Examen doctoral : Aspects rétrospectifs » est obligatoire pour tous les étudiants du doctorat en psychologie de l'Université Laval. L'article 169.1 du Règlement des études de l'Université Laval (2017) stipule que : « l'examen doctoral évalue différents aspects de la préparation de l'étudiant en lui permettant de démontrer, sous forme écrite et orale, qu'il a les aptitudes nécessaires pour contribuer à l'avancement des connaissances dans son domaine de pratique ou de recherche ».

Le présent article présente des informations et données en lien avec la formule utilisée pour les programmes de doctorat en psychologie recherche et intervention (R/I) et D.Psy. Dans l'ancienne formule, qui a été utilisée pendant plus de dix ans, il s'agissait uniquement d'un examen écrit. Un groupe de professeurs remettaient

aux étudiants des grands thèmes de questions six semaines à l'avance. Durant ces semaines, ces derniers devaient lire la littérature en lien avec les thèmes remis afin de se préparer à l'examen à livres ouverts. Les questions spécifiques relatives aux thèmes étaient remises le jour de l'examen et les étudiants devaient choisir les deux questions auxquelles ils souhaitaient répondre. Les étudiants disposaient d'une période de quatre heures pour y répondre. Au cours des ans, des critiques ont été formulées sur cette formule, tant de la part des étudiants que des professeurs. Du côté des professeurs, on déplorait que la tâche de choisir et corriger les réponses incombait toujours aux mêmes professeurs en psychologie ou neuropsychologie clinique. Quant aux étudiants, ils reprochaient que les questions n'étaient pas nécessairement en lien avec leur projet de recherche et leurs intérêts cliniques. Les

étudiants étaient également très stressés en vue de cet examen.

Pour pallier ces inconvénients, la formule de l'examen doctoral a été révisée et testée à l'hiver 2019. Dorénavant, il y a deux volets à l'examen, soit un volet écrit et un volet oral. Le choix des questions de l'examen relève du comité de thèse ou d'encadrement qui détermine deux questions de nature théorique, méthodologique ou clinique. Les étudiants reçoivent les questions lorsqu'ils sont inscrits au cours, soit à la session d'hiver de la troisième année, et ils disposent d'une période d'un mois pour y répondre dans un document écrit (limite de 15 pages). L'épreuve orale constitue le deuxième volet de cet examen et a lieu lors du premier séminaire évolutif ayant lieu lui aussi à l'hiver de la troisième année pour le programme de Ph.D. R/I et lors du seul séminaire évolutif pour le programme de D.Psy. Le séminaire contient une partie consacrée à l'épreuve orale de l'examen doctoral et une partie consacrée au rapport évolutif des travaux de recherche. Pour l'épreuve orale de l'examen doctoral, chaque membre du comité dispose de 15 minutes pour interroger l'étudiant sur ses réponses aux deux mêmes questions posées dans le volet écrit et l'amener à les approfondir.

## Objectif

Afin de connaître l'opinion des professeurs et des étudiants sur la nouvelle formule du cours « Examen doctoral : Aspects rétrospectifs », un sondage a été réalisé. Le but de ce sondage était d'évaluer la satisfaction des étudiants et des professeurs à l'égard de la nouvelle formule de l'examen doctoral.

## Méthodologie

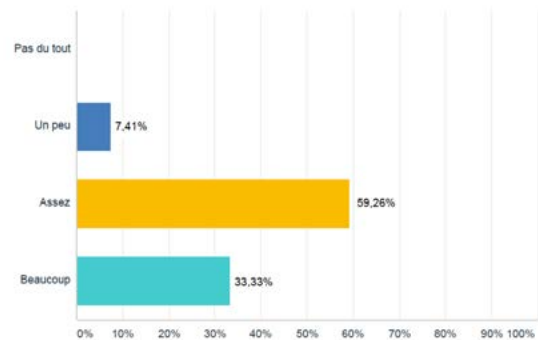
L'échantillon était composé de 48 participants, comprenant 27 étudiants parmi les 33 ayant complété l'examen doctoral à l'hiver 2019 (taux de participation de 81,80%) et 21 professeurs. Le recrutement a été effectué à l'été 2019 par le biais d'un courriel électronique et deux rappels ont été envoyés par la suite. Les participants ont complété un sondage d'opinion en ligne sur la plateforme SurveyMonkey. Les professeurs devaient répondre à dix questions évaluées sur une échelle de type Likert comprenant de trois à sept options de réponse, six questions ouvertes et une

question binaire. Le sondage des étudiants comprenait huit questions évaluées sur une échelle de type Likert de trois à six niveaux ainsi que trois questions ouvertes. Les questions portaient notamment sur la satisfaction globale envers la nouvelle formule, la charge de travail pour les étudiants et les professeurs, le niveau de stress engendré par celle-ci et la satisfaction envers certains éléments procéduraux (ex., durée accordée pour les volets écrit et oral).

## Résultats

Les réponses à la première question évaluant la satisfaction globale indiquent que cette nouvelle formule a été appréciée par la majorité des étudiants (92,59%), comparativement à 71,43% pour les professeurs (voir Figure 1).

### Étudiants



### Professeurs

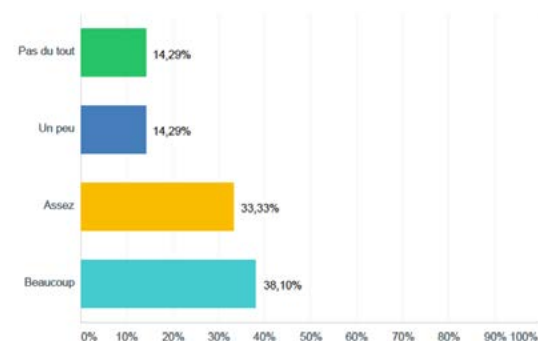
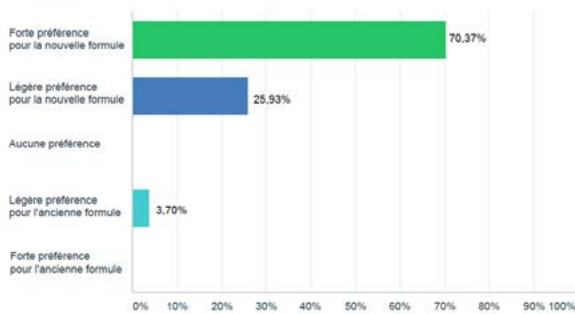


Figure 1. Question 1: « J'ai apprécié cette nouvelle formule. »

De plus, le sondage montre que la grande majorité des étudiants (96,30%) a dit avoir une « légère » ou une « forte » préférence pour la nouvelle formule. En ce qui concerne les professeurs, la plupart (71,43%) ont aussi dit avoir une « légère » ou une « forte » préférence pour la nouvelle formule (voir Figure 2).

## Étudiants



## Professeurs

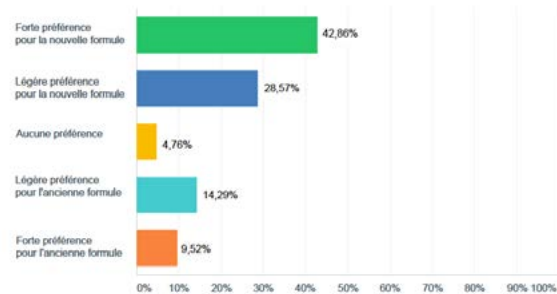


Figure 2. Question 2: « La formule que je préfère pour l'examen doctoral est: »

La charge de travail pour l'étudiant de la nouvelle formule en comparaison avec l'ancienne a été évaluée. Les avis divergent, environ un étudiant sur quatre croit que la charge de travail est «équivalente», et ce, en incluant la rédaction du volet écrit, ainsi que la préparation et la tenue du volet oral. La même proportion d'étudiants pense que la charge de travail est «moindre» avec la nouvelle formule, contrairement au quart qui juge qu'elle est «plus élevée». Notons d'ailleurs que les professeurs ne s'entendent pas non plus sur cet aspect. En effet, près du tiers juge que la charge de travail est «équivalente» à celle de l'ancienne formule, 42,86% ont dit qu'elle était «un peu moindre», tandis que 14,29% ont rapporté qu'elle était «un peu plus élevée».

Le sondage comportait également une question sur la durée du séminaire évolutif à la suite de l'ajout du volet oral de l'examen doctoral. Il est à noter que près de la moitié (48,15%) des étudiants a jugé que la durée du séminaire «est un peu plus longue, mais cela demeure acceptable». À titre de comparaison, plus d'un professeur sur deux (57,14%) a également répondu que la durée du séminaire «est un peu plus longue, mais cela demeure acceptable».

Les participants ont été interrogés sur l'effet de la nouvelle formule sur le stress vécu par les étudiants. Ici la question différait selon le groupe: les étudiants devaient évaluer le niveau de stress ressenti en relation avec l'examen alors que les professeurs devaient indiquer, selon leur propre perception, laquelle des formules étaient la plus stressante pour les étudiants. Un peu plus de la moitié (59,26%) des étudiants a dit que l'examen doctoral était «assez» ou «beaucoup» stressant pour eux. Par ailleurs, seulement 10% des professeurs ont jugé que la nouvelle formule est «un peu plus stressante» pour les étudiants, alors qu'un peu plus que la moitié des professeurs (57,14%) l'ont jugé comme étant «beaucoup moins stressante» ou «un peu moins stressante».

Le temps accordé aux étudiants (un mois) pour répondre aux questions par écrit était évalué comme étant approprié pour 70,34% des étudiants. La majorité (85,71%) des professeurs a jugé que la durée d'un mois est également appropriée. L'opinion des participants a été recueillie en ce qui concerne le temps accordé aux étudiants pour répondre aux questions à l'oral lors du séminaire évolutif. Un peu plus de la moitié des étudiants (66,67%) ont jugé que le quinze minutes accordé pour répondre aux questions de chaque membre du comité était «approprié». À titre de comparaison, 47,62% des professeurs ont répondu que le temps accordé aux étudiants pour répondre aux questions était «approprié». Les étudiants et les professeurs ont été questionnés sur le temps qu'exige la globalité de la nouvelle formule pour les étudiants. Parmi les étudiants, 74,07% ont dit que l'investissement de temps requis était «approprié», alors que cette proportion était de 80,95% pour les professeurs.

Certaines questions ont été posées seulement aux professeurs. D'abord, leur perception de la charge de travail pour les professeurs de la nouvelle formule, ce qui inclut la lecture et la correction du volet écrit et la tenue et la correction du volet oral, a été évaluée. Parmi les répondants, 57,14% ont dit qu'elle était plus élevée et 33,34% ont dit qu'elle était moindre. Ensuite, il a été demandé aux professeurs, à quel point il était faisable de toujours renouveler d'une année à l'autre les questions posées aux étudiants qu'ils encadrent. Un peu plus que la moitié (66,66%) a dit qu'il était «assez» ou «beaucoup» réalisable de renouveler d'une année à l'autre les questions posées aux étudiants.

La dernière partie de ce sondage était réservée aux questions ouvertes, notamment les participants étaient invités à se prononcer sur ce qu'ils aimait le plus de cette nouvelle formule. En ce qui concerne les étudiants, ils ont apprécié que l'examen et les questions soient pertinents à leurs intérêts de recherche et cliniques. De plus, le fait que les questions soient connues facilite la recherche de littérature et l'approfondissement des connaissances, résultant en un sentiment de contrôle chez les étudiants et une réduction du stress associé à l'examen. De leur côté, les professeurs ont aussi jugé positivement que les thèmes soient plus proches et plus pertinents du sujet de recherche des étudiants puisque cela engendre un impact positif sur leur recherche doctorale. La diminution du stress est un élément positif également ressorti chez les professeurs. Finalement, selon ces derniers, cette nouvelle formule correspond davantage à la définition d'un examen doctoral et davantage comparable à ce que l'on retrouve dans les autres universités.

## Conclusion

En conclusion, les étudiants sont globalement plus satisfaits de la nouvelle formule que les professeurs. Tant les étudiants que les professeurs ont une préférence pour la nouvelle formule, mais celle-ci est plus marquée chez les étudiants. Malgré l'appréciation générale de la nouvelle formule, quelques changements mineurs doivent être apportés. En effet, les membres du comité de thèse au Ph.D. R/I étant plus nombreux que les membres du comité d'encadrement au D.Psy., notamment lors d'une codirection, la durée de la période de questions est inéquitable pour les deux programmes. Ainsi, il est recommandé que la durée totale des questions au volet oral soit la même pour les deux programmes (ex., 45 minutes au total). De plus, il serait pertinent d'ajouter une section de commentaires à la grille d'évaluation afin d'offrir des explications supplémentaires aux étudiants quant à leurs résultats.

## Références

Université Laval. (2017). *Doctorat en psychologie: Document d'information*. Repéré à [https://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/psy\\_nouveau/fichiers/informations\\_sur\\_le\\_programme\\_d.\\_psy\\_a18\\_28-09-2018.pdf](https://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/psy_nouveau/fichiers/informations_sur_le_programme_d._psy_a18_28-09-2018.pdf)

## Pour citer l'article

Champagne, M.-M., Jobin-Théberge, A. & Savard, J. (2020). Sondage réalisé auprès des professeurs et étudiants en psychologie de l'Université Laval pour évaluer la satisfaction globale à l'égard de la nouvelle formule du cours « Examen doctoral : Aspects rétrospectifs ». *Psycause: Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 10(1), 45-48.

## Droits d'auteur

© 2020 Champagne, Jobin-Théberge & Savard. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.



**DÉMYSTIFIER LES MÉTHODES QUALITATIVES**

## LES STANDARDS RÉDACTIONNELS DE L'APA POUR LA RÉDACTION D'ARTICLES EMPIRIQUES QUALITATIFS

Valérie DEMERS<sup>1\*</sup><sup>1</sup>Laboratoire Psychologie et cultures, Université Laval, Québec, Canada

\*valerie.demers.3@ulaval.ca

En recherche, dans le domaine de la psychologie, le courant dominant s'appuie sur l'approche hypothético-déductive, et donc sur la formulation d'hypothèses, auxquelles l'utilisation de tests statistiques permet de répondre (Wertz, 2014). La recherche qualitative semble donc moins fermement implantée dans cette discipline que dans d'autres, comme l'anthropologie (Rennie, Watson, & Monteiro, 2002) ou la sociologie (Wertz, 2014).

Bien que la publication d'études qualitatives en psychologie ait connue une hausse drastique vers la fin des années 80 et surtout les années 90, plusieurs affirment que ce type de recherche demeure en marge de l'*establishment* scientifique (Rennie, Watson, & Monteiro, 2002; Wertz, 2014). Cependant, les méthodes qualitatives subissent présentement un processus de *textbookification* (Polkinhorne, 2005). En effet, les manières de mener des recherches et les critères permettant de les évaluer sont en train de se consolider, de se cristalliser. Puisque ce processus est en cours, les méthodes qualitatives ne semblent pas être encore totalement institutionnalisées (Flick, 2007). Ainsi, la majorité des psychologues n'utilisent pas les méthodes qualitatives pour conduire leurs recherches et, d'ailleurs, les connaissent peu (Wertz, 2014). Ces méthodes restent donc, à ce jour, relativement peu intégrées aux programmes d'études universitaires en psychologie (Wertz, 2014).

Il en résulte que les étudiantes et les étudiants ayant réalisé une recherche impliquant des méthodes qualitatives peuvent rester perplexes lorsque vient le temps de rédiger un article présentant leurs résultats, à plus forte raison s'ils désirent le publier dans un périodique scientifique avec comité de lecture. Les

différences, notamment méthodologiques, existant entre les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives sont telles que les standards de rédaction s'appliquant à ces dernières ne sont pas toujours pertinents en «quali» (p. ex., mention de l'hypothèse, présentation des tests statistiques). Quels sont donc les éléments cruciaux à inclure dans un article empirique qualitatif? Quels sont ceux qu'il faut omettre? Comment présenter notamment ses analyses, les précautions prises pour garantir la rigueur ainsi que la qualité de ses recherches et ses résultats tout en satisfaisant aux exigences du périodique visé entre autres en termes de longueur maximale à respecter?

La sixième édition du *Publication Manual* de l'American Psychological Association (APA; 2010), référence clé quant aux standards de rédaction en psychologie<sup>1</sup>, est muette sur l'existence même des méthodes qualitatives... Heureusement, l'APA a mandaté un comité d'expertes et d'experts pour formuler des standards guidant la rédaction d'articles empiriques qualitatifs en psychologie. Ces standards, publiés en 2018 dans la revue *American Psychologist* (Levitt et coll., 2018), sont intégrés à la septième édition du *Publication Manual* (Kazak, 2018). Ils sont également présentés sur le site web consacré au style de rédaction

1 Communément appelé «manuel de l'APA».

de l'APA (<http://www.apastyle.org>). La publication de ces standards marque un moment historique (Levitt et coll., 2018)! L'APA reconnaît officiellement –et sans ambiguïté– la contribution des méthodes qualitatives aux connaissances scientifiques en psychologie. Le présent article vise à vous présenter ces nouveaux standards rédactionnels ainsi que quelques suggestions pertinentes à la rédaction d'articles empiriques qualitatifs. Voilà qui, je l'espère, vous donnera quelques outils vous permettant de rédiger de tels articles de manière assurée. Auparavant, je définirai<sup>2</sup> brièvement ce que sont les méthodes qualitatives.

## Que sont les méthodes qualitatives ?

Par comparaison avec les méthodes quantitatives, on peut définir grossièrement les méthodes qualitatives comme regroupant les outils scientifiques permettant de recueillir et de traiter des données non numériques, c'est-à-dire verbales ou graphiques (p. ex., couleurs, lignes, espace). Les méthodes qualitatives diffèrent généralement des méthodes quantitatives quant aux fondements épistémologiques (i.e., paradigme) sur lesquels les chercheuses et chercheurs se basent, aux buts et au type de démarche des études, à la sélection des personnes qui y participent, au déroulement des études et aux critères permettant d'évaluer leur qualité. Les tenants des méthodes qualitatives se rallient généralement au constructivisme et refusent l'idée d'une réalité unique pouvant être décrite de manière « neutre » ou « objective » (p. ex., Guba & Lincoln, 1990). Les études qualitatives mettent de l'avant diverses méthodes visant à explorer et à comprendre la multiplicité des expériences humaines subjectives, uniques et changeantes (p. ex., Guba & Lincoln, 1990). Contrairement aux méthodes quantitatives, utilisées pour vérifier une hypothèse quantifiable, les méthodes de recherche qualitatives sont idéales pour répondre à des questions de recherche associées à l'exploration, au défrichage d'un domaine de recherche (Miles & Huberman, 1994; Morrow, 2007), à la description ou à l'approfondissement des connaissances sur un phénomène ou au développement d'une compréhension des expériences subjectives

des individus y prenant part (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada & Instituts de recherche en santé; CRSH, CRSNG & IRSC, 2014; Polkinghorne, 2005). Les études qualitatives peuvent aussi viser, de par leurs retombées, à critiquer des institutions, à améliorer des services ou à permettre aux participantes et participants (provenant notamment de groupes marginalisés ou sous-représentés) de devenir des co-chercheurs ayant « voix à la recherche » (Rubin & Rubin, 2005). Certaines études qualitatives ont aussi pour objectif de favoriser l'émergence d'un changement social (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014; voir p. ex., la thèse de Fortin-Pellerin, 2010).

L'intérêt des méthodes qualitatives ne réside pas dans la généralisation des conclusions d'une étude réalisée avec un échantillon à un nombre plus vaste de personnes. Contrairement aux études quantitatives, dont c'est habituellement la visée, les études qualitatives comprennent généralement moins de participantes et de participants. L'intérêt des études qualitatives consiste plutôt à comprendre en profondeur un phénomène humain (Polkinghorne, 2005), qu'il soit vécu par une seule personne, plusieurs personnes disséminées ou encore un groupe. Les échantillons qualitatifs regroupent un nombre variable de participantes et de participants selon le type de méthode mis de l'avant et les buts de l'étude (CRSH, CRSNG & IRSC, 2014). Les échantillons qualitatifs sont cependant habituellement plus restreints que leurs cousins quantitatifs. Les individus participant aux études qualitatives sont souvent choisis via l'« échantillonnage dirigé » (Patton, 1990); il s'agit de sélectionner les personnes les plus susceptibles de contribuer à informer sur le phénomène d'intérêt. Les données sont fréquemment analysées non pas après, mais plutôt *pendant* la collecte de données. À un certain moment, les nouvelles personnes prenant part à l'étude cessent d'apporter de nouvelles informations et se mettent à répéter ce que les précédentes ont déjà apporté. On dit alors que les données ont atteint le *point de saturation empirique* (voir p. ex., Pirès, 1997). La saturation empirique, originant des travaux de Glaser et Strauss (1967) sur la théorie ancrée, est largement acceptée comme critère

2 Le lectorat intéressé peut consulter la première partie de cet article, titré Les différences entre le « quali » et le « quanti », paru dans la revue *Psycause*, volume 9, numéro 1, p. 72-82. Note : La section « Que sont les méthodes qualitatives ? » se base notamment sur le module numérique enrichi utilisé dans le cadre du cours de premier cycle Méthodes de recherche (PSY-1005), rédigé en collaboration avec Tamarha Pierce, Ph. D., professeure titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval.

indiquant<sup>3</sup> que le recrutement peut être interrompu, puisque l'ensemble des facettes du phénomène ciblé a été couvert (Saunders et coll., 2018). Recruter d'autres individus ne ferait que continuer à doubler l'information déjà analysée.

En raison des différences entre méthodes qualitatives et quantitatives, apprécier leur qualité peut difficilement se faire à l'aide des mêmes critères de scientificité. Plusieurs ensembles de critères distincts permettent donc d'évaluer la qualité des études qualitatives. Un ensemble de critères, dits « parallèles », ont été formulés par Lincoln et Guba (1985; Guba & Lincoln, 1990) de manière à transposer en quelque sorte les critères de qualité quantitatifs usuels à la recherche qualitative. Ces critères peuvent être compris comme jouant donc un rôle similaire à la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité<sup>4</sup>. D'autres critères sont utilisés lors d'études dont les retombées visent à favoriser un changement social ou politique. C'est le cas des critères dits « relationnels » (p. ex., équité ou *fairness*) et des authenticités ontologique, éducative, catalytique et tactique (Lincoln, 1995; Lincoln & Guba, 2000).

Aborder plus en détail les critères et les choix méthodologiques permettant de garantir la qualité des études qualitatives est impossible, compte tenu des visées du présent article. C'est d'autant plus le cas que certaines traditions de recherche (p. ex., théorie ancrée) se basent sur des procédures et critères de qualité qui leur sont propres. Rappelons que les méthodes qualitatives, mobilisent de nombreux critères de qualité pour assurer leur scientificité.

## Les standards rédactionnels de l'APA : des repères pour rédiger en qualitatif

Maintenant que nous avons survolé quelques aspects spécifiques aux méthodes qualitatives, abordons les outils pouvant faciliter la rédaction d'un article empirique qualitatif.

Précisons que les standards rédactionnels que propose l'APA (Levitt et coll., 2018) ne sont en aucun cas exhaustifs! L'identification des éléments à inclure dans un article, qualitatif ou quantitatif, exigera toujours réflexion et esprit critique. C'est d'autant plus le cas qu'il existe une grande variabilité dans les études qualitatives, notamment sur le plan des méthodes (p. ex., par observation participante, par groupe focalisé, par entrevue) et du paradigme (bases épistémologiques) qui les sous-tend (p. ex., constructivisme, théorie critique). Ne vous laissez pas impressionner par les spécificités des méthodes qualitatives, qui peuvent paraître complexifier la rédaction d'un article empirique! Les standards de rédaction proposés par l'APA (Levitt et coll., 2018) offrent des repères flexibles permettent de cerner ce qu'il convient d'y inclure ou non. Levitt et ses collègues insistent d'ailleurs sur l'importance du jugement des autrices ou auteurs, qu'ils invitent à adapter de façon souple ces standards aux particularités de leur étude. Voici donc un tour d'horizon de ces repères, basé sur l'article de Levitt et ses collègues (2018)<sup>5</sup>, présentés selon les sections habituelles d'un article empirique: résumé, introduction, méthode, résultats et discussion. Les buts de ces différentes sections seront explicités et accompagnés de quelques conseils fondés sur ma propre expérience en recherche qualitative.

### Résumé (*abstract*)

Le résumé vise à informer rapidement votre lectorat quant au contenu général de votre article et de son intérêt. Ce résumé doit donc être concis et percutant. Levitt et ses collaborateurs (2018) recommandent d'y inclure les usuels mots-clés permettant aux personnes intéressées de repérer la méthode, le phénomène étudié et les participantes et participants. Il est pertinent d'indiquer le paradigme dans lequel s'inscrit votre étude, si cela permet de mieux comprendre son utilité (Levitt et coll., 2018).

3 Le concept de saturation empirique peut être conçu et conceptualisé de différentes manières. J'ai présenté ici la définition de ce concept qui me semble la plus répandue et la plus compréhensible.

4 Pour plus d'information, la lectrice ou le lecteur peut aussi se référer à l'article Démystifier les méthodes qualitatives, partie 1: Les différences entre le « quali » et le « quanti », publié dans le volume 9, numéro 1 de la revue *Psycause*.

5 Comme il est d'usage de le faire dans un article scientifique, les propos des auteurs, notamment Levitt et coll. (2018), leur ont été attribués explicitement. Les autres propos, pour lesquels je n'ai pas indiqué de références, sont de mon cru.

## Introduction

Le but de cette section est de présenter la problématique et de justifier la pertinence d'étudier ce phénomène (APA, 2010). Cette section devrait souligner l'originalité des travaux de recherche, comparativement à ce qui a déjà été fait. Comme c'est le cas pour toute étude scientifique, la problématique doit être située dans le contexte plus large des travaux théoriques et empiriques réalisés sur le sujet (Levitt et coll., 2018). Il ne s'agit pas seulement de mentionner des travaux contribuant à ce champ d'études, mais bien de présenter une vision globale de ce champ, en introduisant de *manière critique* les cadres théoriques pertinents, les débats et les controverses ainsi que les lacunes de ces travaux (Levitt et coll., 2018). Cette présentation doit mener à voir la pertinence de l'étude, au-delà de son aspect purement novateur. Bref, le lectorat doit comprendre *pourquoi* il est important ou intéressant de mener une telle recherche. Ce peut être par exemple parce que votre étude vise à vérifier un cadre théorique donné ou qu'elle vise à mieux connaître un phénomène afin de mieux intervenir auprès des personnes concernées. Le fait que votre étude soit qualitative ne doit pas vous faire écarter des études quantitatives (ou mixtes), car leur omniprésence dans la littérature ferait en sorte que vous négligiez des références essentielles sur le sujet.

L'introduction d'un article quantitatif mène à la formulation d'une question de recherche, puis à une présentation des hypothèses et de ses objectifs spécifiques (APA, 2010). Si, comme la plupart des études qualitatives, la vôtre ne s'appuie pas sur une hypothèse, vous devez plutôt présenter ses objectifs ou les questions de recherche auxquelles elle tente de répondre (Levitt et coll., 2018). Ce peut être d'explorer ou de décrire un phénomène peu connu ou de construire un cadre théorique. Il est recommandé de mentionner dans l'introduction le paradigme ou le cadre théorique dans lequel s'inscrit votre étude (p. ex., constructivisme, féminisme), particulièrement s'il s'agit d'un positionnement très novateur (p. ex., recherche coopérative expérientielle; Heron & Reason, 2000) et si cela éclaire vos objectifs et vos questions de recherche (Levitt et coll., 2008). Vous

devez aussi indiquer clairement quelles méthodes ont été employées pour recueillir vos données et quelles méthodes vous permettront de les analyser (Levitt et coll., 2008). Votre lectorat doit aussi pouvoir comprendre en quoi ces méthodes vous permettent d'atteindre vos objectifs et de répondre à vos questions de recherche (Levitt et coll., 2008), bien que ces éléments puissent être développés plus en profondeur dans la section « méthode ». Ainsi, tout bien considéré, l'introduction d'un article empirique qualitatif diffère peu de celle d'un article « quanti ».

## Méthode

La section « méthode » vise essentiellement à décrire les choix méthodologiques faits par l'équipe de recherche et à justifier leur pertinence, notamment en lien avec les objectifs ou les questions de recherche (Levitt et coll., 2018). Cela permet entre autres au lectorat d'évaluer la qualité de l'étude, et éventuellement, de la répliquer (APA, 2010, p. 29).

Cette section devrait débiter par un résumé des méthodes de collecte et d'analyse des données et une justification de leur pertinence en regard des objectifs et/ou des questions de recherche, et, si la chercheuse ou le chercheur le juge pertinent, une explication du paradigme sur lequel se base son étude (Levitt et coll., 2018). Cette section comprend habituellement plusieurs autres sous-sections, une structure qui facilite la compréhension du lectorat. Par exemple, une sous-section traite des sources de données (p. ex., individus, documents), une du recrutement, une de la collecte de données et une de l'analyse (Levitt et coll., 2018). Voyons les informations principales que ces sous-sections devraient comprendre.

### Participants ou sources de données.

Si les données sont des documents, la chercheuse ou le chercheur doit les décrire (p. ex., articles de journaux, lettres ou correspondances personnelles), préciser sur combien d'entre eux l'étude s'appuie et expliciter le processus par lequel ils ont été choisis (Levitt et coll., 2018). Si les données ont été recueillies auprès de participantes et participants<sup>6</sup>, la chercheuse ou le chercheur doit les décrire de manière détaillée,

6 Les chercheuses et chercheurs œuvrant en qualitatif se refusent généralement à utiliser les termes « sujets » ou « échantillon », qu'ils jugent trop objectifiants, au profit des termes « participantes et participants », à la connotation reflétant mieux leur collaboration active au processus de recherche.

permettant ainsi au lectorat d'évaluer la transférabilité (Levitt et coll., 2018), c'est-à-dire l'applicabilité des résultats à d'autres contextes ou à d'autres individus. Cette description doit inclure leurs caractéristiques sociodémographiques et/ou culturelles les plus pertinentes. Par exemple, si une étude qualitative se penche sur les stéréotypes qu'expriment des individus selon leur orientation sexuelle auto-déclarée et leur sexe, le niveau d'éducation et l'intensité des croyances religieuses des participantes et participants pourraient être pertinents à évoquer, puisque ce sont des facteurs pouvant être liés à l'expression de stéréotypes homophobes. En revanche, que les individus prenant part à l'étude soient en couple ou non semble ici bien moins pertinent! Suivant une logique de transparence, les chercheuses ou chercheurs doivent aussi expliciter dans l'article les relations qu'ils avaient avec les participantes ou participants préalablement à leur implication dans l'étude, puisque ces relations sont susceptibles d'influencer les résultats.

### Recrutement.

La section « méthode » doit aussi comprendre une discussion de la procédure employée dans l'étude, c'est-à-dire des processus de recrutement et de sélection des participantes ou participants (Levitt et coll., 2018).

#### *Processus de recrutement.*

La chercheuse ou le chercheur doit clarifier comment il a recruté les participantes et participants (p. ex., envoi de messages de recrutement à l'aide de listes de distribution, affichage dans les lieux publics, échantillonnage boule de neige). Toute compensation ou incitation financière, de même que l'adhésion de l'équipe de recherche aux règles usuelles d'éthique, doivent aussi être mentionnées (Levitt et coll., 2018).

C'est ici aussi que la chercheuse ou le chercheur explique comment le nombre de participantes ou participants a été établi, et ce, en lien avec les buts ou objectifs de recherche. Si ce nombre a été déterminé par la saturation empirique (Pirès, 1997), il convient de l'évoquer (Levitt et coll., 2018). Comme il a été

précisé auparavant, cette saturation permet de s'assurer qu'une bonne partie du phénomène d'intérêt, tel qu'il se manifeste auprès des participantes et participants, a été exploré<sup>7</sup>; elle contribue donc considérablement à la qualité méthodologique de l'étude. La section « méthode » de l'article est également l'endroit où mentionner l'attrition; si des participantes ou participants ont abandonné en cours d'étude, leur nombre et leurs raisons de désistement doivent être détaillées (Levitt et coll., 2018).

#### *Sélection des participants.*

La chercheuse ou le chercheur doit expliquer la manière dont elle ou il a choisi les participants ou les sources de données, qu'il s'agisse d'un échantillonnage de convenance (p. ex., échantillonnage boule de neige; Levitt et coll., 2018) ou d'un échantillonnage dirigé (*purposeful sampling*; Patton, 1990). Rappelons-le, l'échantillonnage dirigé, courant dans les études qualitatives, est un processus volontaire par lequel l'équipe de recherche inclut *délibérément* certaines personnes dans son étude, en raison de leur potentiel à lui permettre de mieux comprendre le phénomène. Ainsi, une des « stratégies » utilisées est de choisir l'échantillon le plus diversifié possible, ce qui permettra de comprendre les multiples formes que peut prendre le phénomène tel que vécu chez ces individus (Pirès, 1997). Présenter les critères d'inclusion et d'exclusion de l'échantillon (Levitt et coll., 2018) est essentiel, de même qu'évoquer le contexte général dans lequel les données ont été recueillies (c'est-à-dire à quel moment et à quel endroit).

#### Collecte de données.

Cette sous-section permet de préciser la manière dont ont été recueillies les données (p. ex., observation, questionnaires, entrevues, groupes de discussion). C'est aussi ici que la chercheuse ou le chercheur justifie son protocole de collecte de données et, s'il y a lieu, son évolution dans le temps, dans le cas où les méthodes de collecte de données ont changé en cours de route (Levitt et coll., 2018). Par exemple,

7 Comme il a déjà été précisé, la saturation empirique se reconnaît à la répétition, au dédoublement des mêmes informations parmi les nouveaux individus recrutés. Par exemple, lors d'une analyse de contenu, lors de l'atteinte du seuil de saturation, les personnes nouvellement recrutées n'apportent que des informations pouvant être classées dans les catégories (ou « codes ») déjà existantes et ne menant pas à créer de nouvelles catégories. Vous me demanderez : « Combien de ces répétitions doivent-elles avoir lieu ? » J'aimerais bien vous offrir une réponse claire. Il n'existe cependant pas de critère « officiel » indiquant l'atteinte du seuil de saturation. Il revient à la personne qui conduit la recherche de déterminer ce seuil et de démontrer son atteinte au lectorat (et au comité de lecture de son article), notamment en fonction de ses objectifs de recherche.

lors d'une étude par groupes focalisés (*focus groups*), quelques participantes ou participants ont mentionné à une chercheuse, hors enregistrement, être gênés de s'exprimer publiquement sur le sujet abordé. À la suite de cet événement, cette chercheuse pourrait décider de remplacer les groupes focalisés par des entrevues individuelles, pour éviter de « perdre de données » en raison de la « timidité » des participantes ou participants<sup>8</sup>.

Décrire le ou les processus de collecte de données est aussi un incontournable (Levitt et coll., 2018): y a-t-il eu une ou plusieurs collectes de données? Quelle était sa ou leur durée? Dans quel contexte s'est-elle ou se sont-elles effectuée(s)? Qui était présent? Des précisions doivent aussi être données sur les méthodes utilisées pour recueillir les données (Levitt et coll., 2018). Par exemple, dans le cas d'entrevues ou de groupes focalisés, il faut rapporter le type de questions (fermées ou ouvertes) et leur contenu tandis que dans le cas d'observation, il faut spécifier le type dont il s'agit (p. ex., observation systématique, observation participante). Levitt et ses collaborateurs (2018) soulèvent également la nécessité d'aborder les méthodes d'enregistrement (p. ex., audio, vidéo, prise de notes de terrain) et la manière dont la transcription a été réalisée, le cas échéant (p. ex., transcription *verbatim*, c'est-à-dire pour laquelle le discours des personnes présentes a été écrit intégralement).

Si la collecte des données a été réalisée via observation, la chercheuse ou le chercheur doit aussi discuter de l'« étendue » (*extensiveness*) de son engagement auprès des participantes ou participants, c'est-à-dire de sa profondeur (p. ex., à quel point elle ou il s'est impliqué(e)), de la fréquence et de la durée de sa présence dans leur milieu (Levitt et coll., 2018). Cette sous-section peut aussi permettre de discuter de l'importance que la chercheuse ou le chercheur a accordé à la réflexivité (Levitt et coll., 2018). *Grosso modo*, la réflexivité consiste pour la chercheuse ou le chercheur à s'engager dans une démarche de réflexion sur soi-même et sur sa possible influence sur les processus de recherche et les résultats qui en découlent. Il s'agit d'un retour sur soi, ses biais, ses a priori, ses raisons de faire ce type de recherche et la manière dont elle ou il a géré ses biais et sa subjectivité

(p. ex., en tenant un journal de bord, par des séances de débriefing avec des collègues; Levitt et coll., 2018).

### Analyse.

Écrire cette sous-section méthodologique risque d'être dépaysant pour celles et ceux habitués au « quanti », puisqu'elle traite de ce qui constitue l'étape primordiale ayant permis d'obtenir des données qualitatives: l'analyse. Une telle sous-section risque d'être également plus longue pour une étude qualitative que pour une étude quantitative (Levitt et coll., 2018).

### Stratégies d'analyse.

La chercheuse ou le chercheur doit décrire et justifier son choix de stratégies pour analyser les données, encore et toujours en lien avec les buts de l'étude (Levitt et coll., 2018). Dans une optique de transparence, elle ou il doit aussi détailler les processus sous-tendant l'analyse des données (p. ex., analyse thématique de contenu visant à identifier, organiser, décrire et interpréter les thèmes ressortant d'un texte (Braun & Clarke, 2006; L'Écuyer, 1990), théorie ancrée, visant à produire une théorie ou un cadre théorique à partir de données qualitatives empiriques; Glaser & Strauss, 1967). Cette analyse se base-t-elle sur une méthode reconnue? Quelles sont les étapes ayant été suivies? Dans quel ordre ont-elles été effectuées? Par exemple, si les résultats proviennent d'une analyse de contenu, il faut préciser quelles étaient les unités d'analyse (p. ex., thèmes, phrases, paragraphes) et pourquoi. Les catégories (codes) étaient-elles prédéterminées ou les analystes les ont-elles fait émerger des données, par un processus inductif? Si un logiciel d'analyse qualitative (p. ex., NVivo, QDA Miner) a été utilisé, il faut l'indiquer, ainsi que la version dont il s'agit. Si cela n'a pas déjà été fait dans d'autres sections de l'article, cette sous-section est un bon endroit pour préciser qui sont les analystes, codeuses ou codeurs, quelle a été leur implication respective dans l'analyse, ainsi que, s'il y a lieu, la formation qu'ils ont reçue (Levitt et coll., 2018).

### Intégrité méthodologique.

L'expression « intégrité méthodologique » réfère à la qualité (en d'autres termes, à la « scientificité » ou

8 Il va sans dire qu'un tel changement dans les méthodes de collecte de données doit être approuvé par le comité éthique de son institution avant d'être mis en place par la chercheuse.

encore à la rigueur) provenant spécifiquement des choix méthodologiques de l'équipe de recherche. La sous-section traitant de l'intégrité méthodologique regroupe la description des procédures utilisées et qui renforcent cette intégrité. De façon très globale, ce sont des procédures qui assurent que les affirmations de la chercheuse ou du chercheur ne sont pas « gratuites » : les résultats et l'interprétation doivent être justifiés, fidèles et utiles (Levitt et coll., 2018). Par ailleurs, certaines autrices ou auteurs discuteront de ces procédures tout au long de leur article, dans d'autres sections (p. ex., méthode, stratégies d'analyse).

L'intégrité méthodologique implique notamment :

- 1) Des données adéquates, en ce qu'elles reflètent une certaine diversité du phénomène étudié, pertinente quant aux buts de l'étude et à l'approche adoptée (Levitt et coll., 2018). Par exemple, si j'entreprends d'étudier l'orientation sexuelle et d'en brosser un portrait juste, je devrai probablement rencontrer des personnes non seulement homosexuelles ou hétérosexuelles, mais également pansexuelles<sup>9</sup>, sapiosexuelles<sup>10</sup>, etc.
- 2) Des résultats bien ancrés dans les données, et non dans l'imagination (potentiellement débordante), de la chercheuse ou du chercheur (Levitt et coll., 2018). Une des manières les plus répandues de le démontrer consiste à présenter les thèmes que l'analyse a permis de faire ressortir des données et à les accompagner d'extraits des données brutes (p. ex., de livres, de journaux, de citations des discours des participantes ou participants). Cela permet au lectorat de vérifier lui-même le lien entre ces données et l'interprétation qui en est faite (Levitt et coll., 2018).
- 3) Une gestion transparente de la subjectivité. La chercheuse ou le chercheur est responsable d'expliquer comment elle ou il a géré ses perspectives et ses biais, tant durant la collecte de données que durant l'analyse (Levitt et coll., 2018). Par exemple, un chercheur peut tenir un journal de bord, dans lequel il note ses réflexions, ses croyances, ses biais, ses pensées, ses réactions et ses émotions durant toutes les étapes de réalisation de son étude (Cohen & Crabtree, 2008).

Cette manière de procéder favorise sa réflexivité et sa prise de conscience de son influence sur ses résultats et sur ses interprétations.

- 4) Une présentation des résultats et des interprétations cohérentes, ne rejetant pas les cas « négatifs » ou contradictoires. Lorsque la chercheuse ou le chercheur formule ses résultats et ses interprétations, elle ou il doit absolument tenir compte de toutes les données (Levitt et coll., 2018) décrivant le phénomène à l'étude, même celles qui « ne font pas son affaire », puisqu'elles contribuent aussi à ce phénomène.
- 5) Cette section peut aussi permettre de décrire les processus de vérification supplémentaires utilisés, s'il y a lieu, et qui contribuent à accroître la qualité de l'étude (Levitt et coll., 2018). En voici quelques exemples.
  - a. Demander des rétroactions des participantes et participants sur les résultats et les interprétations que la chercheuse ou le chercheur en fait (*member checks*; Lincoln & Guba, 1985) permet de confirmer qu'elle ou il n'est pas « dans le champ ». Cependant, cette pratique est critiquée. Elle est longue, complexe et les participantes ou participants désirent souvent clarifier, justifier ou transformer leurs propos précédents, ce qui amène des questionnements (Cohen & Crabtree, 2008; Poland, 2002): quelles sont les données « authentiques » devant avoir préséance sur les autres? Les informations telles que recueillies au départ? Leur version amendée ou révisée?
  - b. Consensus entre différents analystes ou codeuses et codeurs. Plusieurs individus analysent indépendamment les données ou une partie d'entre elles. Si leurs points de vue ne sont pas similaires, ils discutent et débattent jusqu'à arriver à s'entendre. La logique qui sous-tend cette procédure est que les résultats sont plus « solides » si plusieurs analystes y sont arrivés que si une seule ou un seul analyste y est arrivé(e) sans que ses interprétations soient remises en question<sup>11</sup>.

9 Une personne pansexuelle est une personne dont le désir ou l'attraction amoureuse s'exerce sans égard à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre de ses « cibles » (pansexual, n.d.).

10 Un individu sapiosexuel est attiré émotivement ou amoureuxment par des personnes en fonction de leur intelligence.

11 Bien que ce ne soit pas un élément abordé par Levitt et coll. (2018), l'utilisation d'une mesure d'accord interjuge (p. ex., kappa de Cohen) est utilisée, dans certaines études, pour mesurer le degré auquel divers analystes s'entendent quant à l'identification

- c. Triangulation des analystes ou des sources de données. La triangulation consiste à multiplier le nombre d'analystes ou de codeuses ou codeurs. Le fait que plusieurs personnes arrivent indépendamment aux mêmes résultats ou aux mêmes conclusions à partir des mêmes données réduit de beaucoup la possibilité que ces résultats ou conclusions soient le fruit de leur imagination. La triangulation des sources de données fonctionne de manière similaire: arriver aux mêmes conclusions avec différentes sources de données (p. ex., entrevues individuelles, groupes focalisés et documents écrits) vient « confirmer » la pertinence de ces conclusions.
- d. D'autres méthodes contribuent également à la qualité de l'étude: celles qui accroissent la réflexivité de la chercheuse ou du chercheur, comme la rédaction de notes de terrain, de mémos ou d'un journal de bord, de même que les méthodes de « réduction » synthétisant les données, comme les tableaux ou les matrices.

## Résultats

Dans cette section sont décrits les résultats tirés des données (p. ex., les catégories et sous-catégories décrivant le contenu des entrevues ou des documents), ainsi que leur interprétation (Levitt et coll., 2018): qu'est-ce que ces résultats veulent dire? Qu'est-ce que le lectorat doit en comprendre? La chercheuse ou le chercheur doit aussi rendre facilement compréhensible le lien entre les données et les résultats présentés: cette section est donc généralement plus longue dans un article qualitatif que quantitatif (Levitt et coll., 2018). De surcroît, le lectorat doit pouvoir apprécier, en lisant des extraits des données brutes, que les interprétations de la chercheuse ou du chercheur ne sont pas exagérées ou même créées de toutes pièces (Levitt et coll., 2018). Pour rendre les résultats plus aisément compréhensibles en un seul coup d'œil, il peut être utile de les présenter sous forme de diagrammes, de modèles ou de tableaux (Levitt et coll., 2018).

---

d'éléments (p. ex., dans l'analyse de contenu, avoir identifié les mêmes sections de texte comme étant des unités pertinentes à analyser) et/ou quant au codage (i.e., à l'attribution d'un « nom de code » ou de « catégorie » aux mêmes unités). En général, plus l'accord est élevé, plus les analystes s'entendent et plus l'analyse est considérée comme « objective ». Cette manière de faire témoigne d'une logique facilement compréhensible pour les personnes formées aux méthodes quantitatives, mais est parfois considérée superflue par certaines qui préfèrent utiliser le consensus. Cela dit, l'un n'exclut pas l'autre: il serait possible de calculer une mesure d'accord interjuge entre analystes, qui confronteraient leurs points de vue et les ferait discuter jusqu'à ce qu'ils convergent.

## Discussion

La section « discussion » diffère peu selon qu'il s'agisse d'une étude qualitative ou quantitative. La chercheuse ou le chercheur doit ici interpréter les résultats (Levitt et coll., 2018), soit littéralement leur donner un sens, les commenter (interpréter, n.d.). La personne ayant mené l'étude doit donc discuter de leur signification (en lien avec les questions de recherche) et de leurs principaux apports à la compréhension du phénomène étudié (Levitt et coll., 2018). De quelle manière ces résultats s'inscrivent-ils dans la littérature scientifique sur le sujet? Viennent-ils confirmer les résultats d'autres études? Les remettent-ils plutôt en question? La discussion doit être critique, c'est-à-dire que la chercheuse ou le chercheur doit non seulement exposer sa vision des résultats, mais en proposer des explications alternatives, soit d'autres manières de les comprendre (Levitt et coll., 2018). Ce faisant, elle ou il ne discrédite pas « son » interprétation, mais démontre sa capacité d'envisager d'autres scénarios. Ce n'est pas l'endroit pour présenter des résultats non abordés dans la section du même nom! Ce n'est pas non plus l'endroit pour illustrer les résultats par de nouveaux extraits des données brutes.

Cette section doit aussi inclure une analyse des forces et des faiblesses de l'étude (Levitt et coll., 2018), notamment celles qui sont associées à son intégrité méthodologique. Également, la chercheuse ou le chercheur doit commenter la transférabilité des résultats de son étude (Levitt et coll., 2018), soit la possibilité qu'ils s'appliquent dans d'autres milieux ou contextes ou à d'autres personnes que celles qui y ont pris part. Il s'agit de discuter non seulement si, mais aussi à *quel point* les résultats sont transférables à ces personnes ou à ces contextes différents. Finalement, les implications des résultats doivent être considérées: que signifient-ils pour la recherche menée sur des sujets similaires? Pour l'intervention auprès de personnes similaires aux participantes et aux participants? Que faut-il en tirer sur le plan de la formulation de politiques (p. ex., publiques)?



## Quelques conseils

Comme ce qui précède devrait l'avoir mis en lumière, l'article qualitatif se base sur la même structure de base que l'article quantitatif. Après tout, un article empirique reste un article empirique! Néanmoins, la rédaction d'un article qualitatif comprend son lot de défis, parmi lesquels contextualiser plusieurs aspects de l'étude. Il est aussi crucial de démontrer de manière convaincante l'ancrage explicite des résultats dans les données brutes. En d'autres mots, la chercheuse ou le chercheur doit mettre en lumière comment les résultats (p. ex., les codes ou les thèmes ayant été identifiés lors d'une analyse de contenu) découlent ou proviennent des données brutes (p. ex., des discours *verbatim* des participantes et participants). Cela assure le lectorat que les résultats ne sont pas des exagérations douteuses de la part des analystes, ou pire encore, des dérives de leur imagination. La transparence quant aux processus utilisés et quant à la probable influence de la chercheuse ou du chercheur sur la collecte, l'analyse et l'interprétation des données, est indispensable. Les explicitations qui résultent de cette volonté de contextualisation et de transparence tendent à rendre les articles qualitatifs plus longs que les articles quantitatifs. Il est donc souvent difficile de faire « entrer » un article qualitatif dans les limites de longueur stipulées par certains périodiques scientifiques (et typiquement prévues pour des articles quantitatifs...). Levitt et ses collaborateurs (2018) en conviennent et proposent que les périodiques allouent au moins 10 pages supplémentaires aux articles empiriques qualitatifs. Si votre objectif est de publier votre article dans un périodique ne tenant pas compte de cette suggestion, ne vous découragez pas! Même s'il peut être ardu d'épurer votre « œuvre », il faut faire contre mauvaise fortune, bon cœur et tenter de voir ce difficile processus d'élagage non comme une punition, mais comme une occasion de développer votre concision, une compétence utile et prisée tant en recherche que dans le marché du travail!

Bien que les méthodes qualitatives soient de plus en plus utilisées et diffusées (Levitt et coll., 2018), il peut arriver que le comité de lecture de votre article soit peu familier avec elles. Je vous conseille donc de

vous assurer que les justifications de vos choix méthodologiques et analytiques soient non seulement extrêmement claires, mais aussi compréhensibles pour des néophytes en méthodes qualitatives. Concrètement, qu'apportent ces choix à votre étude? Ne vous bornez pas à dire que vous avez utilisé un journal de bord pour noter vos réflexions, vos insights et la justification de vos choix méthodologiques et analytiques. Expliquez que ce journal permet d'accroître votre réflexivité et de gérer vos biais, mais surtout mentionnez comment, c'est-à-dire parce qu'il vous permet de relire vos notes détaillant vos réactions et vos réactions à chacune des entrevues que vous avez menées, de réfléchir à vos a priori et de les mettre de côté efficacement. Ou encore, expliquez que vous pouvez faire lire ce journal de bord à une ou un collègue ne collaborant pas à votre étude, pour lui faire identifier les biais ou les a priori susceptibles d'influencer vos résultats ou vos conclusions. Par exemple, cette personne « externe » pourrait remarquer que le seul participant que vous avez exclu des analyses en prétendant qu'il ne répond pas aux questions vous avait, dès la première prise de contact, semblé antipathique. Attention cependant de ne pas adopter un ton pédagogique! Ce n'est pas un cours sur le « quali », mais bien un article scientifique. Prenez aussi soin de ne pas être en mode défensif, mais plutôt de mettre en valeur les forces de votre étude.

Avant de conclure, voici quelques derniers conseils. Ne considérez pas la rédaction comme l'ultime étape à réaliser lorsque l'analyse et la collecte de données sont parachevées. Je vous suggère, et ce, dès la cueillette de données, de prendre des notes sur n'importe quel aspect potentiellement pertinent ou utile pour votre article. Vous en savez assez à ce moment sur les stratégies de recrutement que vous avez employées et sur pourquoi vous les avez choisies pour commencer à rédiger la section « méthode ». Si vous tombez par hasard sur un article récent parlant d'un sujet connexe, lisez-le et notez-en les éléments les plus pertinents pour votre article (p. ex., résultats, citations percutantes) dans un document consacré à votre « article en cours ». Il vous vient une idée brillante pour introduire votre sujet, en plein milieu de la nuit, comme toujours? Notez-la dans ce document<sup>12</sup>. Procéder ainsi vous évite de « laisser traîner » toutes

12 Plus réalistement, vous pouvez, durant la nuit, noter votre idée géniale sur un bout de papier laissé à cet effet sur votre table de chevet, puis, le lendemain matin, la transférer dans ce document.

ces notes plus ou moins disparates sur votre bureau ou de créer des multitudes de documents que vous perdrez probablement... Vous pourrez ensuite ordonner tous ces éléments en les regroupant selon leur contenu et selon les sections d'un article empirique. Un peu de ménage et de mise en ordre feront donc de ce document le « plan brut » de votre futur article. Vous pourrez alors étoffer progressivement cette ébauche jusqu'à ce qu'elle soit devenue un article complet, enfin digne d'être publié.

Si j'avais un seul conseil à vous donner, ce serait : ne soyez pas trop perfectionnistes au départ ! À l'étape du « plan brut », il peut être nuisible de tenter de faire des phrases complètes et bien formulées. Je vous suggère plutôt de noter les informations que vous prévoyez présenter le plus clairement pour vous, sous une forme de liste avec puces (*bullets*). Ne perdez pas de temps à embellir inutilement la « structure » temporaire de votre article, susceptible de varier encore avant sa complétion. De plus, il est bien plus facile de raffiner une section déjà structurée logiquement que d'écrire du premier coup une magnifique phrase inutile à cet endroit de votre argumentation ! Ordonnez. Ré-ordonnez. Ré-ordonnez. Ensuite, vous pourrez peaufiner. Cela dit, si, dans un élan d'inspiration, vous réussissez à écrire « LA » phrase, efficace et bien formulée, ne vous retenez pas ! D'ailleurs, on oublie trop souvent qu'écrire un article n'est pas une démarche linéaire. C'est plutôt un processus itératif, qui demande des dizaines de révisions successives pour arriver à un article fini et satisfaisant. N'oubliez pas non plus que les standards rédactionnels qualitatifs de l'APA sont formulés avec souplesse. Ils laissent la chercheuse ou le chercheur, pour rendre son article plus cohérent ou plus concis, regrouper certaines sections de son article empirique (p. ex., la collecte de données et les résultats ou encore les résultats et la conclusion). Tirez donc parti de cela en optimisant la logique et l'efficacité de vos propos.

Terminons par une petite « tranche de vie » : je trouve parfois difficile d'écrire des liens pertinents et fluides entre les paragraphes ou sections de mon article. Ainsi, avant même de tenter de rédiger des phrases complètes, je tente de prévoir les liens logiques qui uniront mes divers paragraphes ou idées, soit sous forme d'éléments précédés de « puces », soit sous formes de phrases plus complètes, si c'est ce qui me vient à l'esprit. Cela peut donner quelque chose comme

« La pile d'articles 1 dit que les recherches sur le sujet sont surtout quantitatives et mesurent l'orientation sexuelle. Par contre, elles ne définissent pas ce concept. Voir article d'Auteur X (2019), qui dit que c'est problématique. Son argument : comment mesurer ce qu'on n'a pas défini ? Ensuite, parler de la pile d'articles 2, qui montre qu'il existe diverses façons de définir théoriquement l'orientation sexuelle. » D'ailleurs, je passe beaucoup de temps à établir ces liens logiques, ce qui me permet de clarifier mes idées. Lorsque mon « canevas de base » est assez développé et que je connais précisément les idées que je veux développer, je peux me consacrer à rédiger des phrases complètes et esthétiques.

Voilà. J'espère que cet article aura quelque peu soulagé vos possibles inquiétudes rédactionnelles et qu'il vous aura permis de mieux comprendre les particularités d'un article empirique qualitatif. Comme toute forme de production scientifique, la rédaction recourt à des habiletés qui, heureusement, peuvent se développer avec l'habitude. À vos claviers (ou vos crayons) ... et bonne rédaction !

## Références

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6<sup>e</sup> éd.). Washington, DC, États-Unis : Auteur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. Dans P. Leavy (Éd.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp.17-42). New York, É-U. : Oxford University Press.
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2008). *Qualitative research guidelines project*. Récupéré sur <http://www.qualres.org/HomeLinc-3684.html>
- Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie et Instituts de recherche en santé du Canada (2014). *Énoncé politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Récupéré sur : <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/Default/>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3<sup>e</sup> éd.). Los Angeles, CA, États-Unis: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 1-34). Thousand Oaks, CA, É-U.: Sage.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. Londres, Angleterre: SAGE.
- Fortin-Pellerin, L. (2010). *La représentation sociale de l'empowerment de groupes québécois du mouvement des femmes: «C'est quelque chose qui nous a été enlevé et qu'on ré-acquiert»* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré sur [www.theses.ulaval.ca/2010/27217/27217.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2010/27217/27217.pdf)
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL, États-Unis: Aldine.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1990). Judging the quality of fourth generation evaluation. Dans E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Éds.), *Fourth generation evaluation* (pp. 184-227). Newbury Park, CA, États-Unis: SAGE.
- Heron, J., & Reason, P. (2000). *The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people*. Récupéré sur <http://www.human-inquiry.com/ciacadem.htm>
- Interpréter (n.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Récupéré sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interpr%C3%A9ter/43813>
- Kazak, A. E. (2018). Editorial: Journal article reporting standards. *American Psychologist*, 73, 1-2. <https://doi.org/10.1037/amp0000263>
- L'Écuyer, R. (1990). Étapes de l'analyse de contenu: Modèle général. Dans *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. (pp. 51-123). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73, 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Lincoln, Y. S., & Guba, N. K. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, États-Unis: SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, N. K. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (2<sup>e</sup> éd., pp. 163-188). Thousand Oaks, CA, États-Unis: SAGE.
- Merriam-Webster (n.d.) *Words we're watching: What does «sapiosexual» mean?* Récupéré sur <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/the-hearts-wisdom-what-does-sapiosexual-mean>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Introduction. Dans M. B. Miles & A. M. Huberman (Éds.), *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>e</sup> éd., pp. 1-15). Thousand Oaks, CA, États-Unis: SAGE.
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist*, 35, 209-235. <https://doi.org/10.1177/0011000006286990>
- Pansexual (n.d.) Dans *Merriam-Webster*. Récupéré sur <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pansexual>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>e</sup> éd.). Newbury Park, CA, États-Unis: SAGE.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage empirique et recherche qualitative: Essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pirès (Éds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 133-169). Montréal, Canada: Gaétan Morin.
- Poland, B. D. (2002). Transcription quality. Dans J.F. Gubrium & J. A. Holstein (Éds.), *Handbook of interview research: context and method* (pp. 629-639). Thousand Oaks, CA, É-U: Sage.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 137-145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>

- Rennie, D. L., Watson, K. D., & Monteiro, A. M. (2002). The rise of qualitative research in psychology. *Canadian Psychology, 43*(3), 179-189. <https://doi.org/10.1037/h0086914>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA, États-Unis: SAGE.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity, 52*, 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Wertz, F. J. (2014). Qualitative inquiry in the history of psychology. *Qualitative Psychology, 1*(1). 4-16. <https://doi.org/10.1037/qp0000007>

## Pour citer l'article

Demers, V. (2020). Démystifier les méthodes qualitatives : Les standards rédactionnels de l'APA pour la rédaction d'articles empiriques qualitatifs. *Psycause : Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval, 10*(1), 49-60.

## Droits d'auteur

© 2020 Demers. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.

## L'ART DE NE PAS RÉINVENTER LA ROUE : MENER À BIEN UN PROJET DE RÉDACTION SCIENTIFIQUE

Nadine FORGET-DUBOIS<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>*La Plume scientifique (laplumescientifique.com), Qc, Canada*

*\*laplume@laplumescientifique.com*

Écrire une thèse, un mémoire ou un article scientifique exige d'atteindre un niveau de rédaction professionnel pour lequel vos études précédentes vous ont, pour la plupart, mal préparé(e)s. Si certain(e)s apprennent par imitation, d'autres, la majorité sans doute, peinent à rédiger et en éprouvent de la détresse. Pourtant, écrire un texte scientifique de haut niveau s'apprend, comme n'importe quelle autre habileté nécessaire à la complétion d'un projet de recherche. Toutefois, vous devrez l'apprendre largement par vous-même et le but de cet article est de vous y aider. Le succès de votre écrit scientifique se joue sur deux plans : d'abord, la planification et la structuration du texte sous forme d'arc narratif, c'est-à-dire sous forme d'histoire avec un début, un milieu, une fin et une intrigue. Ensuite, la gestion de vos comportements d'écriture : mettre en place les conditions favorables qui vous conviennent. Je vous propose de découvrir quelques principes de rédaction pour soutenir votre auto-apprentissage de la rédaction scientifique. Le temps investi initialement dans la maîtrise de l'écriture scientifique se traduit en économie de temps pendant la rédaction et la révision avec votre superviseur(e). Vous pourriez même finir par y prendre plaisir.

Si la rigueur reste la première caractéristique d'un écrit scientifique, la rédaction de votre thèse, mémoire ou article scientifique représente aussi un acte créatif. Une question de recherche peut toujours être contextualisée de multiples manières valables. Par exemple, si vous étudiez les conséquences de la consommation précoce de cannabis, vous pouvez tout autant décrire ses conséquences psychosociales que ses conséquences cognitives ou celles sur les pathologies pulmonaires. Cependant, vous ne pourriez pas rapporter ces trois points de vue dans le même texte : il faut décider si vous étudiez la psychologie ou la médecine. Impossible de raconter toutes les histoires que les données suggèrent, vous devez en choisir une seule. Et c'est là, dans le point de vue original que vous allez apporter à la littérature scienti-

fique, que se trouve l'aspect créatif de votre écrit. La première erreur, en planifiant votre rédaction, serait de ne pas choisir quelle histoire vous allez raconter à partir de vos questions et de vos résultats. Écrire, c'est aussi décider ce qu'on ne va pas écrire. Alors comment trouver un fil conducteur dans le fouillis de vos lectures, données, analyses et résultats ? Et comment arriver au bout de sa rédaction sans d'abord refaire les erreurs que tout(e)s les autres étudiant(e)s du monde ont faites avant vous ?

Une petite mise en garde s'impose avant de continuer. Rédiger est un acte très personnel et aucune recette ne saurait s'appliquer en toutes circonstances. Toutefois, comme le modèle de texte scientifique classique ne permet pas beaucoup de variation sur la formule

Introduction – Méthode – Résultats – Discussion, les techniques de structuration du texte que je vais présenter ici devraient s’appliquer à de nombreux projets de rédaction sans nécessiter beaucoup d’adaptation. Même les recherches qualitatives s’articulent selon les structures que je vous propose avec quelques aménagements. Le principe est d’apprendre des méthodes de ceux et celles qui sont passés avant vous et de vous en inspirer pour découvrir la vôtre. Il faut pour cela prendre conscience de l’existence des nombreuses ressources tragiquement sous-employées qui existent sur tous les aspects de l’écriture scientifique. Lorsque j’ai autrefois attaqué la rédaction de ma thèse, dans un mélange d’anxiété, de paresse et d’esprit pratique, je me suis dit que sûrement, quelqu’un pouvait me montrer comment faire ? Aucun professeur ne m’a donné mieux que des conseils généraux, il n’y avait aucun cours de rédaction. Toutefois, j’ai découvert par moi-même toute une tablette de livres exauçant mon souhait à la bibliothèque de mon université. J’ai bricolé avec leur aide une manière de gérer la rédaction convenant à ma personnalité. Dans l’ensemble, j’ai aimé rédiger ma thèse : je me sentais en contrôle de la tâche, ceci expliquant sans doute cela. Mon but ici est donc de vous donner un coup de pouce pour que vous viviez aussi une expérience positive de rédaction.

## Trouver l’histoire à raconter

Selon le chercheur en psychologie Scott Barry Kaufmann, les personnes créatives sont capables de pensée divergente pour faire surgir leurs idées et de pensée convergente pour s’atteler à la longue tâche d’en choisir une et de la mener à sa réalisation (Kaufman & Gregoire, 2015). Pour trouver le fil conducteur de votre écrit scientifique, vous avez besoin de jouer avec les idées. Jouer, comme dans avoir du plaisir. Vous êtes des étudiant(e)s aux cycles supérieurs, n’allez pas me dire que vous n’aimez pas jongler avec des idées compliquées... La méthode que je vous propose consiste à chercher *la nature des liens entre les idées principales* qui feront partie de votre thèse, mémoire ou article pour dégager la structure du texte. Le bon moment pour la mettre en pratique ? Après avoir absorbé la littérature scientifique se rapportant à votre sujet. Pour écrire votre projet de recherche, la lecture suffit. Pour planifier l’écrit

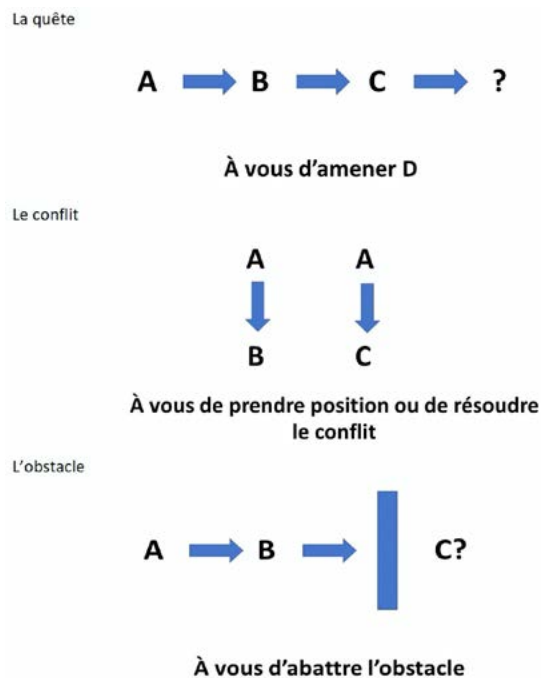
final, attendez d’avoir des résultats très avancés afin d’anticiper la discussion.

Il y a donc un temps pour la créativité et la pensée divergente. Fermez votre traitement de texte, car celui-ci vous force à une pensée linéaire. Rappelez-vous pour quelle raison votre question de recherche est importante. Oui, elle l’est. Jetez sur papier (ou tablette si l’absence de technologie vous trouble) les principales idées en lien avec les questions de recherche et le contexte théorique qui leur a donné lieu. Ces idées sont les personnages de votre histoire. Que racontent-elles ? Représentez visuellement avec des flèches et des ensembles la nature de leurs liens : est-ce qu’elles se complètent ? S’opposent ? Vont dans toutes les directions ? Dans une histoire, les liens causaux entre les événements rapportés constituent *l’intrigue*. Bon nombre d’écrits scientifiques peuvent se classer dans trois catégories d’intrigue, à garder en tête lorsque vous cherchez l’histoire à raconter (voir Figure 1):

- 1) La quête. Parfois, les découvertes scientifiques s’enchaînent dans une belle continuité. Votre écrit doit donc s’inscrire dans la suite. Par exemple, l’étude de la maladie de Huntington a d’abord montré le caractère familial de celle-ci. Ensuite, une analyse des arbres généalogiques a montré qu’elle était liée à un gène dominant. Puis, ce gène a été identifié. L’étape suivante serait logiquement d’étudier les fonctions de ce gène.
- 2) Le conflit. Parfois, deux (ou plus) traditions intellectuelles et méthodologiques arrivent à des résultats différents pour une même question de recherche. Toute nouvelle étude de cette question doit témoigner du conflit et y prendre position, à moins d’arriver à réconcilier les parties. Par exemple, l’exposition prénatale au tabagisme est-elle un facteur de risque pour le développement de l’hyperactivité/inattention, ou un même risque génétique prédispose-t-il à la fois au tabagisme et à l’hyperactivité/inattention ? Des résultats vont dans les deux sens. Si vous étudiez cette question, vous aurez à choisir un camp sur la base de vos résultats.
- 3) L’obstacle à franchir. Parfois, la recherche dans un domaine se heurte à un obstacle méthodologique : une explication nous échappe, ou encore une manière de mesurer ou de modéliser le phénomène d’intérêt. Pensez à la découverte de la structure de l’ADN par l’équipe de Watson et Crick, à tout ce qui est devenu possible ensuite. À un niveau

plus modeste, la création ou l'adaptation d'un outil de mesure de traits ou de comportements pourrait s'inscrire dans une intrigue d'obstacle.

Figure 1. Modèle d'intrigue.



Il y a d'autres intrigues possibles et je vous invite à consulter Silvia (2015) en complément (Silvia les appelle des gabarits rhétoriques, à retenir si vous trouvez qu'«intrigue» ne fait pas assez savant). Essayez de placer vos idées dans la logique d'une de ces intrigues. Une cohérence devrait commencer à apparaître en jouant avec les possibilités et vous allez la transformer en structure. À la lumière des intrigues possibles, réfléchissez à ce que nous savons de votre sujet de recherche et à ce que nous ne savons pas. Est-ce qu'il nous manque la prochaine pièce du casse-tête? Un argument pour trancher entre deux positions? Une manière de modéliser le phénomène? La réponse à ces questions ne doit pas être prise à la légère. Elle déterminera la structure de votre introduction, la formulation finale des objectifs de recherche et la manière de rapporter l'interprétation des résultats. Elle vous permettra également de sélectionner les références qui soutiennent l'histoire que vous allez raconter et à mettre de côté les autres sans faire une crise d'anxiété.

Un dernier point: il y a certainement plusieurs intrigues qui rendent compte du contexte dans lequel vous allez développer vos questions de recherche. Où je vois un conflit, peut-être voyez-vous plutôt de la continuité. Le choix que vous ferez fait partie de l'originalité de votre contribution, mais détermine aussi la rigueur de votre recension des écrits.

## Structurer l'écrit

Après l'effervescence de la recherche des idées et de leurs liens, il est temps de passer à la pensée convergente, de choisir une intrigue comme base de structure et de la développer. Il reste à donner à l'histoire une forme linéaire, donc à situer le début, le milieu et la fin pour finaliser un plan d'écriture (vous n'alliez pas écrire sans plan, n'est-ce pas?). J'emprunte ici le modèle de Schimel (2012), auteur de l'incontournable *Writing Science*. L'article scientifique classique s'articule naturellement sur ce qu'il appelle le modèle OCAR, pour *Ouverture*, *Challenge*, *Action* et *Résolution*. L'ouverture établit l'importance du sujet de recherche, le pourquoi; le «challenge», ou défi, pose la question de recherche dans le contexte de l'ouverture; l'action décrit ce qu'on a fait pour relever le défi; la résolution interprète les retombées de l'action dans le contexte de l'ouverture.

Vous voyez immédiatement comment la structure OCAR correspond bien au moule Introduction-Méthode-Résultats-Discussion, mais il y a plus. Chacune de ces sections, et chacune de leurs sous-sections, doivent présenter clairement un arc narratif, soit le trio ouverture (pourquoi est-ce important de dire ce que vous dites), action (le dire) et résolution (dire à vos lecteurs et lectrices quoi en retenir pour bâtir votre argumentation). L'*arc narratif* est donc très similaire à la structure OCAR, mais sans le *challenge*. Schimel fait un parallèle entre la structure d'un écrit scientifique et une série télé: Vous avez une histoire qui se poursuit à travers tous les épisodes, et des arcs secondaires qui peuvent se résoudre en un ou deux épisodes. Pensez à une série policière relatant l'enquête sur un meurtre jusqu'à l'arrestation du coupable, avec des arcs secondaires comme un malentendu entre deux enquêteurs ou la liaison illicite entre un chef de police et un procureur. Chaque arc narratif débute à moment précis et connaît un développement suivi d'une résolution (si la série est bien écrite!).

J'insiste ici pour dire que l'arc narratif n'est pas une notion aussi abstraite qu'il n'y apparait. Les éléments de l'arc narratif sont mes principaux outils d'analyse de la structure d'un écrit scientifique (voir Tableau 1). Quand le fil narratif s'effiloche, c'est généralement parce qu'il manque au moins un des éléments d'un arc. En terminant votre plan, assurez-vous qu'il contient un grand arc (la structure OCAR) et une succession d'arcs complets. Quand votre superviseur(e) relit votre texte et note qu'il « manque quelque chose », ce qui manque n'est pas forcément une information, mais un élément de structure sans lequel le sens du

passage est obscur; pourquoi avez-vous amené une idée (ouverture)? Ou comment contribue-t-elle à votre argumentation (résolution)? Sans arcs, votre article ressemblera à une liste d'épicerie: une succession d'idées dont les liens s'avèrent incompréhensibles. À noter que c'est à vous de rendre les liens explicites, pas aux lecteurs et lectrices de les deviner.

Ce n'est pas encore concret? Décortiquons la structure OCAR et les arcs narratifs que chaque section de l'écrit scientifique comprend.

**Tableau 1**  
*Arcs narratifs dans les différentes sections de l'écrit scientifique*

Arc	Introduction	Méthode	Résultats	Discussion
Ouverture	Importance du problème	Contexte: échantillon	Rappel de chaque question	Rappel du problème
Action	Ce que l'on sait	Procédure et instruments	Résultats des analyses	Interprétation: réponse aux questions
Résolution	Ce qui manque: <i>challenge</i>	Choix des analyses	Inférences directes	Changements au contexte théorique

## Structurer l'introduction

Si vous n'avez reçu qu'un seul conseil concernant la structure de votre introduction, c'est de la construire en entonnoir: du général vers le particulier. Fort bien, mais trop vague pour être utile! Une autre approche s'appelle CARS pour *Create A Research Space*: montrer ce qui manque dans la recherche de votre domaine pour justifier la pertinence de votre travail (Sword, 2012). C'est déjà plus précis, mais encore insuffisant si le manque décelé s'avère superficiel. Par exemple, n'allez pas dire que la question de recherche n'a été explorée qu'avec des enfants de 10 ans et que vous innovez parce que vos participants en ont 12! Pour créer une structure d'introduction qui donnera à vos lecteurs ou lectrices l'envie de continuer à lire, vous devrez intégrer votre intrigue dans un arc narratif.

La structure d'introduction proposée au Tableau 1 ressemble à l'approche CARS; vous allez montrer ce qui manque, mais à l'aide de la réflexion qui a mené au choix de votre intrigue. L'ouverture doit situer la problématique plus large: celle qui intéresserait votre grand-mère si vous lui décriviez votre recherche, la question importante qui a des répercussions dans la vie des êtres humains, celle qui commence par pourquoi

et non par comment. Prenez un moment de recul pour vous rappeler de cette question et peut-être pour rallumer votre curiosité initiale.

L'action de l'introduction, c'est l'articulation de ce qu'on sait du problème sous forme d'intrigue. Donc, si vous jugez que votre sujet correspond au modèle de la quête, vous devrez présenter la succession de résultats des recherches précédentes en mettant en valeur leur continuité. Si vous avez vu un conflit, vous devrez articuler clairement les positions opposées en mettant l'accent sur les contradictions dans la recherche passée et sur leurs causes. Si vous suivez l'intrigue de l'obstacle, décrivez en quoi celui-ci bloque la continuation de la recherche et ce qui manque pour le contourner. L'intrigue vous amène à déterminer un manque qui n'a rien de superficiel: quelle est la prochaine étape dans la continuité, l'information qui permettrait de résoudre le conflit ou la méthode qui doit être développée pour contourner l'obstacle? L'énoncé explicite de ce manque constitue la résolution de l'introduction.



## Le Challenge

Après avoir accompli les étapes précédentes de structuration de l'introduction, vous devriez comprendre votre projet avec une profondeur nouvelle. Vous pouvez donc maintenant déterminer la formulation finale de vos questions de recherche spécifiques. Elles devraient apparaître aux lecteurs et lectrices comme la conséquence logique de la résolution de l'introduction. Les questions de recherche font partie de l'introduction dans la plupart des écrits scientifiques, mais occupent leur propre place dans la structure OCAR.

## La méthode

La section méthode est rigidement codifiée. Alors, la meilleure stratégie consiste à suivre le modèle offert par les articles les plus pertinents de votre liste de références. Notez toutefois que la structure habituelle suit un arc narratif (voir Tableau 1). Elle commence par le contexte : sur qui porte la recherche, donc les participants (humains ou autre). Ensuite, pour l'action, qu'avez-vous fait avec les participants, et avec l'aide de quels instruments avez-vous récolté les données ? En résolution, qu'allez-vous faire avec ces données pour répondre à vos questions ?

La section de description des analyses, s'il y en a une, arrive donc logiquement à la fin. Ne négligez pas cette sous-section si vous vous apprêtez à entraîner vos lecteurs et lectrices dans une jungle touffue d'analyses et de résultats : elle leur donnera la carte pour s'y retrouver. Mieux encore, elle vous donne le plan pour construire la section des résultats.

## Les résultats

Si un deuxième conseil de rédaction vous a été donné, c'est celui de ne rien interpréter dans la section résultats lorsque vous présentez des analyses quantitatives (certains articles scientifiques combinent les résultats et la discussion, mais ils sont rares en psychologie). Ce conseil est juste, mais souvent mal interprété : il ne s'agit pas de présenter une avalanche de chiffres en espérant qu'ils parleront d'eux-mêmes. Pour compléter ce conseil, il faut distinguer les *inférences* des *interprétations* (Schimel, 2012). Les inférences sont les conséquences directes de l'analyse que vous rapportez, que toute personne familière avec l'analyse serait en mesure d'énoncer sans même connaître la

question de recherche. Par exemple, si vous faites un test  $t$  et qu'il n'est pas significatif, vous pouvez inférer qu'il n'y a pas de différence de moyennes entre deux groupes. L'interprétation de cette inférence fait appel au contexte de la problématique et à l'intrigue. Si les interprétations appartiennent à la discussion et à la conclusion, les inférences appartiennent à la section des résultats.

L'arc narratif sauvera vos lecteurs et lectrices de l'avalanche de chiffres. Idéalement, la section résultats contient plusieurs sous-sections. Après un survol des analyses descriptives, qui confirment que vous avez le nombre et la variance nécessaires pour continuer, je suggère de créer une sous-section pour chaque question de recherche. Certains utilisent même les principaux éléments de chaque question comme sous-titres (voir p. ex., Agnew-Blais, Polanczyk, Danese, Wertz, Moffitt, & Arseneault, 2016), ce qui donne l'ouverture d'entrée de jeu en rappelant les raisons pour lesquelles vous avez fait cette analyse. Ensuite vient l'action : quelle analyse a été réalisée et quelles données statistiques a-t-elle livrées. C'est le moment de montrer vos  $r$ ,  $F$ ,  $p$ , etc. et de diriger les lecteurs et lectrices vers les tableaux et figures. Enfin, en résolution, donnez l'inférence : l'association était significative, il y avait une différence de moyennes entre tel et tel groupe, mais pas tel autre, la structure factorielle était confirmée... Ce que vos lecteurs ou lectrices ont besoin de retenir pour passer à l'interprétation.

Dernier détail : assurez-vous de la cohérence exacte de la section résultats avec la description des analyses de la section méthode, tant au niveau des analyses rapportées que de leur ordre.

## La discussion

Quand un.e étudiant.e venait me voir avec de la difficulté à écrire sa discussion, je commençais par demander à lire son introduction. C'est le secret de la discussion : elle représente l'image miroir de l'introduction, un entonnoir inversé qui va du particulier vers le général. Assurez-vous donc, avant de procéder, que l'arc narratif de l'introduction est bien structuré autour de l'intrigue. Autrement, vous risquez de commettre l'erreur classique de réécrire les résultats avec davantage de mots.

Une bonne discussion représente un travail ardu, mais grandement facilité par une bonne planification de la structure complète de l'écrit. Commencez par rappeler brièvement le problème et les questions soulevées en ouverture. L'essentiel de l'action consiste à répondre aux questions en interprétant les inférences. Par exemple, si vous posiez une question sur les différences potentielles entre plusieurs groupes pour une mesure donnée, avez-vous trouvé cette différence ? Assurez-vous d'interpréter toutes les inférences pour répondre à toutes les questions et sous-questions, mais sans répéter inutilement les statistiques ou autres inférences. C'est la première partie de l'interprétation, mais ne vous arrêtez pas en si bon chemin ; vous devez maintenant interpréter pour vos lecteurs et lectrices la signification des réponses à toutes les questions mises ensemble. Pour cette étape, la plus passionnante de l'écrit scientifique, car elle donne la mesure de votre contribution, reprenez votre intrigue. Avec l'ensemble de votre travail, avez-vous ajouté un jalon à la chaîne des découvertes ? Pris position dans le conflit ? Aplani un obstacle ? Exécuté toute autre action appelée par une autre intrigue ? Sinon, que s'est-il passé ? Répondez à ces questions pour vous-même... et ensuite pour vos lecteurs et lectrices. J'espère que vous y trouverez une satisfaction intellectuelle aussi grande que les efforts déployés pour atteindre cette étape.

Ce n'est pas encore terminé... vous arrivez à la résolution de la discussion, qui bouclera la boucle commencée en début d'introduction. Vous avez situé votre recension des écrits et vos questions dans la problématique plus large qui lui donne son importance. Les résultats qui vous ont permis de donner une réponse aux questions, même non concluante, modifie cette problématique pour les autres chercheurs et chercheuses de votre domaine. Montrez – modestement – de quelle façon le contexte théorique a changé à la suite de votre étude. Si vous avez des questions de recherches spécifiques, originales et découlant directement de votre étude à proposer, allez-y. Si les seules propositions que vous avez à faire à vos collègues sont de l'ordre de « refaire la même étude avec un plus gros N », mieux vaut vous abstenir... ou poursuivre votre réflexion.

## La conclusion

Pour Schimel (2012), la conclusion est la véritable résolution de l'écrit scientifique. Votre mémoire ou

thèse en comprendra une, mais tous les éditeurs de revue scientifique n'en exigent pas pour les articles. Que votre conclusion soit une section identifiée comme telle ou un simple paragraphe à la fin de la discussion, elle est cruciale pour modeler ce que les lecteurs et lectrices retiendront de votre écrit. Schimel suggère de parcourir en conclusion toute la boucle, du contexte théorique à l'interprétation des résultats dans leur ensemble, puis retourner au contexte et le dépasser en montrant le nouveau point de départ suggéré par votre étude. Soigner la conclusion va vous permettre de convaincre les lecteurs qui commencent à lire par la fin (vous l'avez déjà fait, non ?) de porter attention à votre étude.

## Le résumé

Il s'agit du premier contact des lecteurs et lectrices avec votre écrit scientifique, et de la dernière section que vous devriez rédiger. Le résumé représente une mini-histoire dans laquelle se retrouvent tous les éléments de la structure, soit l'ouverture, le défi, l'action et la résolution, parfois en respectant une limite de mots cruelle. Certains auteurs, dont Schimel (2012), s'étendent sur l'importance de la première phrase de tout écrit pour « ferrer le poisson » et donner envie de continuer à lire... mais dans un écrit scientifique, c'est vraiment le résumé qui joue ce rôle. Attendez de posséder à fond votre recherche, son contexte et ses implications avant d'écrire le résumé pour éviter des souffrances inutiles, à vous autant qu'à vos lecteurs.

Maintenant, peaufinez votre bibliographie et préparez-vous... à réviser. Mais avant d'aborder ce sujet crucial entre tous, j'aimerais vous inviter à faire un exercice pour concrétiser ce que j'ai tenté de vous expliquer sur la structure. Prenez un article scientifique que vous trouvez clair et agréable à lire. Cherchez dans cet article les éléments de la structure OCAR, identifiez les arcs narratifs à l'intérieur des sections. Examinez de quelle manière les idées sont structurées et les paragraphes coulent les uns dans les autres. Schimel (2012) note que les scientifiques qui influencent durablement leur domaine ont des talents en recherche ET en communication. Donc, rendez-vous service en prenant leurs écrits comme modèles. Rappelez-vous : le temps investi dans la préparation de l'écriture rapporte en temps gagné lors de la rédaction et en satisfaction.

## Réviser l'écrit

Qu'il s'agisse d'une thèse, d'un mémoire ou d'un article, vous écrivez pour être lu(e) par des scientifiques professionnels. Une qualité de rédaction tout aussi professionnelle est donc attendue. Malheureusement, la plupart d'entre vous arrivent aux études supérieures sans avoir reçu une formation adéquate en la matière. De plus, dans la plupart des programmes, il n'y a pas de cours de rédaction et vous êtes laissé(e) à vous-même pour vous rattraper, avec le soutien d'un(e) superviseur(e) plus expérimenté(e), mais pas plus formé(e) que vous. Voici donc le secret que vous devez connaître : la différence entre un texte amateur et maladroit et un texte professionnel tient dans la révision. Fini, le temps où vous pouviez envoyer un travail de session à la dernière seconde sans l'avoir même relu ! Je devrais parler des révisions, parce qu'il y en aura beaucoup et à plusieurs niveaux. En fait, vous passerez plus de temps à réviser et à réécrire qu'à écrire, donc planifiez votre temps en conséquence ! J'y reviendrai.

### Réviser seul(e)

Vous êtes, bien sûr, la personne responsable au premier chef de la révision de votre écrit. Une première révision avant de faire lire votre article à qui que ce soit (de grâce, n'infligez jamais à personne la première version sans révision !) concerne la qualité scientifique : votre introduction représente-elle bien les écrits scientifiques du domaine ? Avez-vous rapporté fidèlement vos résultats, même ceux qui vous déçoivent ? Votre interprétation est-elle juste dans le cadre théorique proposé ? Voilà un bon moment pour mettre à jour votre recension des écrits. Si votre structure est basée sur une intrigue adéquate, vous arriverez à y inclure toute nouvelle étude pertinente parue pendant la rédaction.

La révision de la structure fine du texte et de l'usage de la langue sont aussi importants que la révision scientifique pour communiquer vos idées. Ne cherchez pas de raccourci : il vous faut réviser ligne par ligne et phrase par phrase en vérifiant la grammaire, la syntaxe, le choix du vocabulaire, la conjugaison et la ponctuation. Je vous rappelle ici que les professionnels de la rédaction ont constamment le nez dans leurs livres de référence. Vous n'êtes pas dispensé(e) de consulter grammaires et dictionnaires.

Un autre aspect de la révision fine est la chasse au verbiage. Un de mes professeurs de maîtrise suggérait de couper un mot par phrase. C'est presque toujours possible (j'ai coupé trois mots dans cette phrase) ! On s'aperçoit vite que des phrases entières du premier brouillon s'avèrent superflues. En fait, si vous n'avez pas modifié chaque phrase, vous n'avez probablement pas assez révisé.

Quand réviser ? Mieux vaut prévoir du temps, quelques jours au moins, pour vous changer les idées et oublier ce que vous avez écrit. Autrement, vous lirez des mots absents ou serez aveugles à des mots oubliés dans une phrase après une modification de la structure. Bref, certains auteurs (Wilbers, 2000) suggèrent de désigner un tiroir de bureau (pour notre époque, un répertoire sur un disque dur) comme « congélateur » où entreposer les articles quelques temps avant de réviser.

### Réviser avec d'autres

Bien entendu, la révision par votre superviseur(e) aura une grande influence sur le produit final : il ou elle a participé à la conception du projet de recherche et reste votre principal(e) conseiller ou conseillère scientifique. Toutefois, cette force représente également la principale faiblesse du processus de révision : votre superviseur(e) connaît tellement votre projet qu'il ou elle risque de faire des liens entre les idées alors qu'ils ne sont pas explicitement présents dans le texte. Pour la révision de la structure, une bonne solution consiste à réviser aussi avec vos pairs. La personne idéale dispose de la formation nécessaire pour comprendre votre projet, sans être familière avec celui-ci. Elle se montrerait critique autant que bienveillante : elle devrait faire preuve de tact, mais sans craindre de signaler les endroits dans la structure du texte où elle perd le fil de votre raisonnement, les expressions maladroites, les phrases trop longues. J'ai proposé sur mon blogue (Forget-Dubois, 2017 ; voir Annexe A) une série de questions auxquelles pourrait répondre votre réviseur(e) volontaire. Vous lui rendrez la pareille. Si on prenait la rédaction au sérieux, il y aurait des clubs de révision dans toutes les facultés.

Suivront alors des révisions avec votre comité de suivi, votre comité d'évaluation, les réviseurs scientifiques si vous écrivez un article... courage ! Par ailleurs, il y a un défi à chercher la bonne manière d'exprimer une

idée que vous trouverez peut-être stimulante et je ne voudrais pas vous donner l'impression que la révision représente une période toute noire. Comme pour le reste, la prévoir, la planifier et la réaliser méthodiquement vont rendre la révision plus courte et plus agréable.

## Gérer ses comportements d'écriture

Écrire un mémoire, une thèse ou un article scientifique est long et difficile, même quand on a la chance de prendre plaisir à l'exercice. Pour la plupart des étudiants de maîtrise ou de doctorat, il s'agit du plus long texte suivi jamais rédigé, sans formation préalable. Avant de vous lancer dans la rédaction, prenez le temps d'attacher votre parachute, c'est-à-dire de planifier : vous aurez besoin d'un plan du texte, d'un plan pour le rédiger et d'un plan pour rester discipliné et motivé.

### Planifier l'écrit

J'ai fait allusion à la nécessité de faire un plan incluant les arcs narratifs de votre thèse, mémoire ou article. Ne sautez pas cette étape : vous avez un texte professionnel à rendre, et non un travail de session. Jeter les idées sur papier à mesure qu'elles viennent ne suffira pas. Un bon plan prend du temps à développer, mais c'est du temps économisé de nombreuses fois lors de la rédaction. En situant les éléments du texte sous forme d'arcs narratifs de prime abord, vous allez vous assurer de la suite logique du fil narratif de l'ensemble. Le plan, c'est choisir une intrigue et s'en servir pour imposer une structure linéaire à la complexité qui a émergé de vos lectures et de votre jeu avec les idées. N'hésitez pas à écrire « ouverture », « action » et « résolution » dans le plan aussi souvent que nécessaire, sans oublier de rendre l'intrigue explicite. Dans le texte, vous n'écrirez évidemment pas que vous suivez le modèle de « la quête », mais dans le plan, c'est possible. Vous pouvez même prévoir les liens entre les paragraphes et la structure des paragraphes (voyez Schimel (2012) pour les techniques de structure des paragraphes et d'enchaînement). N'oubliez pas d'intégrer également les références et de situer les tableaux et figures.

Il faut que je précise ici que j'aime travailler à l'élaboration d'un plan. À cette étape, le jeu intellectuel avec les

idées prime et la créativité s'exprime. Toute cette énergie dépensée à lire des articles scientifiques et à bûcher sur des analyses se voit enfin justifiée. J'aime tellement planifier que toute ma technique d'écriture est basée sur le plan : écrire un plan global d'abord, puis y ajouter des détails, repasser pour ajouter d'autres détails... jusqu'à ce que je puisse écrire le plan en phrases, ce que je fais en attaquant la rédaction d'une section de texte pour avoir rapidement un squelette de texte cohérent. Ensuite, je repasse sur le texte pour mettre de la chair sur le squelette. Puis je repasse encore et encore... j'aime aussi réviser, pendant un temps du moins, donc je révise beaucoup et souvent. Comme je vous le disais plus tôt, il faut trouver une méthode de rédaction qui convienne à sa personnalité et ceci fait mon bonheur.

Prendre le temps de perfectionner un plan détaillé représente un énorme avantage : si vous êtes capable de compléter un plan, vous serez capable d'arriver au bout de la thèse, du mémoire ou de l'article. Par ailleurs, si vous n'arrivez pas à faire ce plan, vous n'êtes pas prêt(e) à écrire... et vous lancer dans la rédaction quand même risquerait de vous conduire au découragement, voire à l'échec. Un bon plan tue aussi le syndrome de la page blanche, parce que vous savez toujours ce que vous avez à rédiger. Je ne suis pas en train de vous dire que la rédaction assistée d'un plan sera facile, mais facilitée. Par ailleurs, vous n'êtes pas prisonnier de votre plan en cours de rédaction. Toutefois, assurez-vous qu'un changement va s'inscrire dans un arc narratif et dans la structure OCAR.

### Planifier la rédaction

Vous connaissez sans doute le précieux « assieds-toi et écris ta thèse » de Geneviève Belleville (2014; sinon, informez-vous). Comme elle l'explique sagement, il y a une règle d'or pour arriver à rédiger : bloquer des plages de temps consacrées à la rédaction et les respecter scrupuleusement. Cette règle de base se complète de plusieurs autres : placer les plages de rédaction aux moments de la journée où vous êtes le plus productif; prévoir des plages ni trop longues ni trop courtes, en lien avec votre confort; faire taire les sources de distraction; ne pas oublier de prendre des vacances de rédaction à l'occasion.

Que faire durant les plages de rédaction ? Atteindre des objectifs. Respecter la plage de temps peut-être

un objectif en soi, mais vous avez besoin d'objectifs à court et à long terme. Puisque vous avez fait un plan détaillé, vous pouvez le découper en jalons à placer dans vos plages de temps. Ainsi, l'objectif d'une période de rédaction sera précis et atteignable : non pas « écrire l'introduction », mais « écrire l'ouverture et l'action de la deuxième sous-section de l'introduction ». Terminer l'introduction est un objectif à plus long terme. Déterminer des objectifs réalistes demandera des ajustements en cours de route, à mesure que vous vous connaîtrez mieux comme rédacteur ou rédactrice. Par ailleurs, n'oubliez pas de prévoir votre révision dans votre planification du temps de rédaction. Vous ne contrôlez malheureusement que votre propre temps de révision. Cette dernière peut s'étendre sur plusieurs mois de plus quand votre texte se trouve entre les mains des membres de votre comité et des réviseurs scientifiques d'une revue : profitez de l'expérience de vos pairs et de vos superviseur(e)s pour estimer le temps à prévoir.

Planifier les moments de rédaction ne peut que vous aider à voir un jour la fin de votre programme d'études, mais à quel point cette planification doit être minutieuse dépend de vous et des circonstances de votre vie. Si rédiger est votre principale activité pendant quelques mois et que vous aimez écrire, la planification serrée des plages de temps est moins importante que si vous jonglez avec la rédaction, un travail à temps partiel et des triplés âgés de 18 mois.

Un dernier mot sur la planification de votre rédaction : portez attention à l'ergonomie de votre environnement de travail. Assurez-vous que la hauteur de votre table est adéquate, procurez-vous une bonne chaise, ajoutez un écran, un clavier et une souris à votre ordinateur portable. La pose « bossu de Notre-Dame » au-dessus de celui-ci pendant des mois vous vaudra un abonnement à vie en physiothérapie, croyez-moi sur parole.

## Quelques aménagements

Je le répète, écrire est un acte très personnel et votre objectif devrait être la construction de votre propre méthode. Par exemple, que signifie pour vous respecter une plage de rédaction ? Garder les fesses sur la chaise et les doigts sur le clavier ? C'est un bel idéal, mais cela ne l'est pas si vous butez sur un passage

difficile et sentez poindre des larmes de frustration. Mieux vaut, à mon avis, faire quelques pas dans la pièce, arroser les plantes ou exécuter toute autre activité brève ne requérant pas une grande énergie intellectuelle ou émotive. Après cette petite pause-santé pour votre cerveau, vous pourrez poser un œil neuf sur le problème. Je ne vois pas ces activités comme une entorse au respect d'une plage de temps, du moins si les objectifs de rédaction sont ordinairement atteints. Il semble d'ailleurs que le « réseau du mode par défaut » du cerveau continue à fonctionner pendant la pause, c'est pour cette raison que la solution à notre problème semble parfois surgir quand on reprend le travail (Kaufman & Grégoire, 2015). Quoiqu'il en soit, respecter la plage de rédaction ne devrait pas représenter une source de stress, mais une habitude de travail saine. Si vous ressentez toutefois le besoin d'une structure moins souple, les techniques du genre pomodoro<sup>13</sup> sont pour vous. Éviter d'en venir à détester sa rédaction aide à la terminer.

De même, la manière de rédiger varie d'une personne à l'autre. Certains auteurs vous encourageront à « bulldozer » à travers la page plutôt qu'à « poser des briques » (Wilbers, 2000; Belleville, 2014), c'est-à-dire avancer la rédaction sans égard au style et aux fautes pour faire grimper rapidement le nombre de pages. La révision vient plus tard. Si cette méthode vous convient, tant mieux... Personnellement, *bulldozer* me rend malheureuse. Je préfère écrire un paragraphe à la fois et ne passer au suivant que lorsque je suis assez satisfaite du premier, sachant que je le réviserai encore. D'ailleurs, la méthode est toujours la même : alterner une phase de rédaction et une phase de révision. Tout ce qui change, c'est la durée de la rédaction avant de passer à la révision. Encore une fois, la méthode qui vous permet d'atteindre vos objectifs de rédaction tout en préservant votre bonne humeur est la bonne : si vous avez essayé sans succès de *bulldozer*, pourquoi ne pas poser des briques ? Écrire s'apprend, notamment en essayant les méthodes des autres, mais sans subir un stress supplémentaire en essayant de s'y conformer.

D'ailleurs, inclure des éléments positifs dans votre méthode d'écriture est crucial pour l'aboutissement du projet. Il ne s'agit pas de dévorer de la crème

13 [http://www.thesez-vous.com/uploads/1/6/9/7/16976374/tv\\_projetsynthese\\_technique\\_pomodoro\\_web.pdf](http://www.thesez-vous.com/uploads/1/6/9/7/16976374/tv_projetsynthese_technique_pomodoro_web.pdf)

glacée à chaque objectif de rédaction atteint : cocher un item dans une liste de tâches peut vous donner une petite satisfaction quotidienne. Lors de la rédaction de ma thèse, je me fixais un objectif hebdomadaire. Si je n'arrivais pas à l'atteindre, je devais travailler le samedi ; si je l'atteignais d'avance, j'avais congé le vendredi après-midi. Je n'ai pas pris beaucoup de congé, mais je n'ai pas travaillé souvent le samedi non plus. Voyez donc ce qui vous motive. Bien sûr, une grosse récompense en fin de rédaction peut sembler alléchante, mais restez réaliste. Allez-vous vraiment annuler un voyage en Asie si vous ne terminez pas à la date fixée ?

Finalement, pour votre bien-être et pour la qualité du résultat, essayez de garder une attitude positive envers votre écrit scientifique. Pensez à un article scientifique que vous avez trouvé stimulant et bien écrit. Peut-il avoir été rédigé dans un état d'esprit du genre « je déteste écrire, je veux être ailleurs, j'aurais dû devenir instructeur de yoga à la place » ? Les écrits scientifiques ne sont pas dénués d'émotion. Votre texte peut communiquer votre enthousiasme pour votre sujet de recherche... ou l'apathie ressentie dans le processus de rédaction.

## Du bon usage des conseils de rédaction

On peut toujours apprendre à améliorer son écriture. Pour ma part, je voudrais avoir un jour la plume assez légère pour écrire à nouveau cet article avec moins de verbes conjugués à l'impératif. Je n'ai que des conseils et des suggestions : vous pouvez très bien terminer votre thèse avec succès sans eux. Toutefois, pour ceux et celles que la rédaction écrase, pourquoi ne pas essayer de les mettre en pratique ? Et si mes méthodes ne vous conviennent pas, vous aurez appris à mieux vous connaître comme rédacteur ou rédactrice et pourrez réinvestir ces connaissances dans l'élaboration d'une méthode qui vous réussira mieux. Pigez dans les références ci-dessous, et dans leurs listes de références. Peu importe la méthode, du moment que vous en avez une et qu'elle soutient vos objectifs en vous gardant raisonnablement heureux ou heureuse. Tout au long du processus, observez-vous sans complaisance, mais avec bienveillance, pour réduire l'incidence de vos faiblesses et capitaliser sur vos forces. Surtout, et je me permets un dernier

impératif, construisez votre méthode autour des aspects de la recherche et de la rédaction que vous aimez. Une thèse écrite avec plaisir en communiquera aux lecteurs et lectrices et vous laissera un bien meilleur souvenir.

## Références

- Agnew-Blais, J. C., Polanczyk, G. V., Danese, A., Wertz, J., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2016). Evaluation of the persistence, remission, and emergence of attention-deficit/hyperactivity disorder in young adulthood. *JAMA Psychiatry*, 73(7), 713-720. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.0465>
- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse! Trucs pratiques et motivationnels pour la rédaction scientifique*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Forget-Dubois, N. (2017). *N'essayez pas ça (seul) à la maison : la révision d'un article scientifique*. <https://laplumescientifique.com/2017/10/09/nessayez-pas-ca-seul-a-la-maison-la-revision-dun-article-scientifique/>
- Kaufman, S. B. & Gregoire, C. (2015). *Wired to Create : Unraveling the Mysteries of the Creative Mind*. New York, NY : Perigee.
- Schimmel, J. (2012). *Writing Science : How to Write Papers That Get Cited and Proposals That Get Funded*. New York, NY : Oxford.
- Silvia, P. J. (2015). *Write it up! Practical Strategies for Writing and Publishing Journal Articles*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Sword, H. (2012). *Stylish Academic Writing*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wilbers, S. (2000). *Keys to Great Writing : Mastering the Elements of Composition and Revision*. Cincinnati, OH : Writer's Digest Books.

## Annexe A

Quelques questions à poser à un pair qui révise votre écrit scientifique :

- Mes questions de recherche sont-elles explicitement formulées ?
- Mes questions de recherche apparaissent-elles comme l'aboutissement logique de l'introduction ? Ai-je démontré ce qui manquait dans la littérature que ma recherche contribue à combler ?

- Ai-je confondu la fin et les moyens en formulant mes questions de recherche en fonction de la méthode et non en fonction du contexte théorique ?
- Pourrais-tu refaire les étapes de ma collecte de données/expérience/etc. ?
- Comprends-tu facilement le lien entre chaque résultat rapporté et la question de recherche (et ses hypothèses) ?
- Pourrais-tu décrire l'apport à l'article de chaque tableau et figure ?
- Est-ce que je répète les résultats dans la discussion ? Est-ce que je me répète souvent, dans tout le texte ?
- Ai-je répondu aux questions que j'ai soulevées dans l'introduction ?

## Pour citer l'article

Forget-Dubois, N. (2020). L'art de ne pas réinventer la roue : mener à bien un projet de rédaction scientifique. *Psycause : Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 10(1), 61-71.

## Droits d'auteur

© 2020 Forget-Dubois. Cet article est distribué en libre accès selon les termes d'une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (de type CC-BY 4.0) qui permet l'utilisation du contenu des articles publiés de façon libre, tant que chaque auteur ou autrice du document original à la publication de l'article soit cité(e) et référencé(e) de façon appropriée.

## REMERCIEMENTS

Le comité exécutif de la revue *Psycause* tient à remercier les nombreuses personnes qui ont contribué de près ou de loin au développement de la revue au sein des dernières années :

- Les professeur(e)s et chercheur(e)s nous ayant rencontré pour discuter de nos idées, et pour nous émettre leurs commentaires et critiques : Isabelle Blanchette (Ph. D.), Alexandre Marois (Ph. D.), Yvan Leanza (Ph. D.), Célyne Bastien (Ph. D.), Geneviève Belleville (Ph. D.), Caroline Cellard (Ph. D.) et Marie-Christine Ouellet (Ph. D.).
- L'équipe de la diffusion de la recherche, des communications savantes et du Bureau du droit d'auteur de la Bibliothèque de l'Université Laval. Plus particulièrement, nous voulons remercier Mme Maude Laplante-Dubé, bibliothécaire aux communications savantes, qui a permis au site du *Psycause* de gagner en visibilité en nous formant, tout au long de l'année, sur l'utilisation d'une plateforme plus interactive.
- Le directeur de l'École de psychologie, Jean Vézina (Ph. D.), qui nous appuie dans la mise en place de la revue au sein de l'École de psychologie et nous offre la chance de collaborer avec le corps professoral.

La revue tient également à remercier les auteurs et autrices ayant soumis des manuscrits ainsi que tous les membres étudiants ou du corps professoral qui se sont impliqués bénévolement, que ce soit pour le processus de révision par les pairs ou pour la correction du français (Geneviève Sanfaçon-Gagnon et Nicola Thibault).

Enfin, le comité exécutif souhaite remercier :

- Les organismes et les associations ayant financé la production de ce numéro : l'Association des étudiants aux Cycles Supérieurs en Psychologie de l'Université Laval (ACSPUL), l'Association des étudiantes et étudiants de premier cycle en Psychologie de l'Université Laval (AEEPCPUL) et le Fond d'investissement étudiant (FIÉ).
- Sarah Haynes-Côté pour la création du logo de la revue.







**Boutique spécialisée dans la vente  
d'illustrations et produits personnalisés**

Vous pouvez choisir parmi une sélection d'illustrations originales ou en faire concevoir une personnalisée. Par la suite, vous pouvez décider sur quel type de support vous désirez la recevoir, comme par exemple sur carte postale, carte de souhait, carnet de notes, affiche, chandail, étui à cellulaire, tasse, chandelle et bien plus encore.

Pour plus de détails, pour voir la sélection d'illustrations ou passer une commande, rendez-vous sur les différentes pages de la boutique.

**La page Facebook : [fb.me/Boutique2902](https://fb.me/Boutique2902)**

**La boutique Esty : [www.etsy.com/shop/2902](https://www.etsy.com/shop/2902)**



psyc ause

**ÉDITION RECHERCHE DIRIGÉE 2020**

**SURVEILLEZ LA PROCHAINE PARUTION  
DU PSYCAUSE PRÉVUE À LA RENTRÉE  
D'AUTOMNE 2020.**

Cette édition Recherche Dirigée met de l'avant les projets de recherche des étudiant(e)s des concentrations recherche et recherche intervention du baccalauréat en psychologie. La formule vous permettra d'apprécier ces projets sous la forme d'un résumé long; édition idéale pour survoler la variété de champs d'études offerts au sein de l'École de psychologie.