

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PENSER ET AGIR DANS DES RENCONTRES ÉDUCATIVES TROUBLANTES: TENTATIVE  
AUTOETHNOGRAPHIQUE CRITIQUE D'UN ÉDUCATEUR ACCOMPAGNANT DES PERSONNES  
AUTISTES DÉSIGNÉES COMME AYANT UN TROUBLE GRAVE DU COMPORTEMENT

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

NATHANAËL LABRÈCHE

JANVIER 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## AVANT-PROPOS

Un jour, un bon ami médiateur musical et éducateur m’a invité à venir jouer de la musique avec lui et une personne ayant reçu un diagnostic d’autisme. Appelons cette dernière Jean-Sébastien Bach<sup>1</sup>. Lors de cette séance, mon ami m’a tout d’abord invité à jouer seul avec Jean-Sébastien. Avant de débiter, je remarquais qu’il avait une tendance surprenante à se donner des coups de poing sur les jambes, verbaliser très fort des sons, et ce, à des moments qui pour moi ne faisaient pas sens. En fait, je spécifie cela, car ce sont ces manifestations comportementales qui avaient en premier lieu attiré mon attention. Tout de même, je me suis lancé pour tenter d’interagir musicalement avec ce dernier. Nous avions quelques instruments à notre portée, dont quelques djembés africains, qui étaient les soi-disant instruments de prédilection de Jean-Sébastien. De mon côté, étant musicien plutôt aisé et adepte de l’improvisation, je lançais des ambiances musicales à la guitare en l’incitant à s’amuser rythmiquement par-dessus ce que je proposais. Je constatais qu’il avait du mal à tenir une pulsation rythmique stable. D’ailleurs, je l’encourageais souvent à se concentrer sur ce dernier aspect rythmique, la pulsation. De mon côté, je m’occupais de faire une rythmique plus complexe à la guitare, en sus de quelques enchainements d’accords et de mélodies improvisés. Ce fut, pour moi, un bon moment musical et une expérience marquante.

Peu après la séance musicale, je fis un retour réflexif sur celle-ci avec mon ami médiateur-éducateur, qui faisait déjà de la musique avec Jean-Sébastien depuis quelques mois. Il me confie que Jean-Sébastien pouvait faire un grand nombre de structures rythmiques complexes et que j’aurais pu lui en proposer une panoplie lors de notre séance. J’étais perplexe. À l’époque, j’avais cette intuition que Jean-Sébastien, qui avait un peu de mal à garder un rythme simple, devait nécessairement passer par cette étape avant de faire quelque chose de plus ardue. On passe du simple au complexe. De toute manière, que savais-je à propos de lui ? Que voulait-il faire et me montrer ? Naturellement, j’avais pris la direction musicale, alors que c’était une première rencontre avec Jean-Sébastien et que mon rôle en tant que personne prenant les devants au niveau de cette direction musicale n’avait pas été établi préalablement auprès de lui. Je n’avais pas pris le temps de lui demander ce qu’il en pensait et d’effectivement le vérifier. Je me demande encore aujourd’hui, dans des situations aussi informelles, d’où vient cette façon de choisir un rapport éducatif sans même expliciter en amont la raison pour laquelle on le fait. C’est une légitimité implicite.

---

<sup>1</sup> Dans ce mémoire, les prénoms des personnes qui étaient destinataires de mes actions éducatives, les apprenants, sont remplacés par des noms de musiciens connus décédés.

Quelques semaines après cette expérience, mon ami a intégré progressivement ces activités de médiation artistique et d'intervention à *La Gang à Rambrou*, un organisme offrant des ateliers en arts de la scène et en arts visuels aux personnes ayant reçu un diagnostic de déficience intellectuelle (DI) et/ou d'autisme. Ils empruntaient leurs locaux pour y faire des ateliers musicaux, plus spécifiquement auprès de personnes autistes. Progressivement, je me suis intégré de manière bénévole à ses activités, qui se donnaient principalement la fin de semaine. Au sein de son projet, mon ami recevait principalement des personnes désignées comme ayant un « trouble du comportement » (TC) ou un « trouble grave du comportement » (TGC). Parmi ces derniers, certains étaient en rupture de services éducatifs et/ou sociaux. De temps en temps, les membres de leur famille restaient à nos séances musicales, le plus souvent en tant qu'observateurs. Dès le début de cette expérience, je pouvais assister à des situations troublantes mettant en scène une personne en crise qui pouvait pleurer et lancer des objets à travers la pièce, mais également, j'assistais à des situations où ces mêmes personnes partageaient et contribuaient à des œuvres musicales construites en groupe, et ce dans une convivialité contrastante. Deux extrêmes, pour des raisons qui encore une fois, ne faisaient pas sens pour moi, mais qui attisaient un désir de compréhension.

Aujourd'hui, je suis bien intégré à la *La Gang à Rambrou*. J'ai entre autres une fonction de coordinateur pédagogique, ne m'empêchant tout de même pas d'aller participer à des séances musicales avec différents groupes de personnes qui le fréquentent en semaine. De plus, je fais partie de la programmation de tout ce que l'organisme identifie comme « les services externes » dans d'autres institutions. Dans ce cas-ci, j'œuvre principalement auprès des personnes dont on me dit qu'elles ne satisfont pas certains critères préalables à participer à des activités en groupe. Ces personnes sont souvent désignées comme ayant un TC ou TGC par leur institution d'accueil. Plusieurs éléments me frappent à chaque fois que j'entre dans un nouveau milieu pour aller donner des ateliers musicaux et développer des projets culturels. Par exemple, les interactions inter-apprenants sont souvent très pauvres. En d'autres mots, j'ai l'impression que la culture interne de ces milieux semble faire en sorte qu'ils n'interagissent pratiquement pas entre eux, qu'ils ne relèvent pas a priori les uns des autres. Les apprenants interagissent presque exclusivement avec les professeurs ou les intervenants qui gravitent autour. D'ailleurs, dans certains projets, j'agis en tant que formateur à la médiation musicale. Dans le processus de formation, je crois important d'insister sur ces enjeux, et je réalise que beaucoup d'entraves – parfois logistiques, bureaucratiques, inhérentes aux établissements – affectent le temps alloué aux professionnels au lieu de se concentrer sur les précieux détails permettant le tissage de liens entre les acteurs d'un milieu.

Au fur et à mesure que j'ai progressé dans ce travail qui m'invite à explorer plusieurs facettes du monde de l'éducation, j'ai constaté l'importance de garder des traces des démarches réflexives et éducatives dans

lesquelles je suis impliqué. C'est ainsi que dans ma progression professionnelle, afin de soutenir les apprentissages au mieux, mais également interagir de manière éthique en phase avec ma corde sensible, il m'a semblé nécessaire d'écrire en vue d'innover. De manière fréquente, j'ai tenu dans les dernières années un journal de bord auquel je peux me référer en cas de doute réflexif et pour éviter ce que j'appellerais un statu quo éducationnel. Je n'aime pas stagner. C'est d'ailleurs en ceci que l'aspect réflexif de ce métier me plaît grandement.

Dans ce mémoire, j'entreprends une démarche autoethnographique. Cela part d'un désir personnel à prendre le temps d'analyser les paramètres que comportent des situations complexes au quotidien au sein desquelles je n'ai peut-être pas agi – à mon sens –, de manière satisfaisante, ou au contraire, dans lesquels j'ai su forger mon style et mon identité d'éducateur et de médiateur musical. Cette recherche part également du malaise que j'ai en côtoyant des milieux spécialisés dans lesquels les uns sont très souvent en arrêt de travail ou en « burnout », les autres en rupture de services éducatifs, ou bien, comme le dit Hartmut Rosa, des milieux dans lesquels les acteurs arrivent à se faire « face avec indifférence ou même hostilité sans établir de lien inhérent » (Rosa, 2020, p. 42).

## REMERCIEMENTS

Il y a des rencontres qui résonnent particulièrement. À travers mon parcours en musique et en éducation, certaines personnes m'ont offert des occasions qui, avec le recul saisi à l'instant, ont inspiré grandement la forme et le propos de ce mémoire. Je tiens premièrement à remercier mes parents Louise et Denis pour m'avoir donné la liberté que je demandais étant plus jeune pour apprendre la vie en expérimentant dans tous les sens. De toute manière, c'était probablement la seule façon de me dresser. Votre mélomanie a été contagieuse et votre ouverture au monde a déteint sur la mienne. Bien joué les parents, car je suis fier de terminer ce processus aujourd'hui!

Un premier mentor est apparu à mes douze ans lorsque j'allais jouer de la musique accompagné de mes parents dans de grands locaux de musique. Mohamed, je n'aurais jamais pensé qu'on se retrouverait quatorze ans plus tard à vivre de véritables aventures dans tous ces milieux à faire de la musique, à monter des projets d'éducation, à rigoler, à être sérieux, à discuter et à réfléchir de longues heures sur ce qu'il nous arrivait. J'espère que tu sais à quel point tu es important dans ma vie.

Un deuxième mentor est apparu un peu plus tard, au début de ma vingtaine, et m'a fait découvrir des esthétiques musicales qui ont changé ma relation à la musique et la façon dont je voyais le monde. Jean-Pierre, en plus, tu m'as donné de premières circonstances opportunes de travail en enseignement de la musique. Les petits groupes d'élèves disparates que tu me laissais ont véritablement forgé mes aptitudes d'animateur musical. De plus, ton rapport à la lecture et à la philosophie a toujours été une source d'inspiration.

Un troisième mentor est apparu quelques années avant la maîtrise. Professeur Jean, rusé comme tu es, j'ai l'impression que tu m'as furtivement instigué vers ce début de parcours académique. Sincèrement, tu as pu me montrer que faire de la recherche peut être passionnant et créatif. La liberté et l'espace que tu m'as alloués ont toujours semblé s'ajuster où j'étais rendu dans mon développement d'étudiant. Je te le rappelle, tu es un grand pédagogue.

Pour finir, d'autres rencontres ont également contribué significativement à ce travail. Amine, j'espère que tu sais à quel point ces longues discussions de coin de table ont été cruciales dans ma vie. Tu as été déterminant à l'élan que j'ai eu pour commencer et terminer cette maîtrise. Catherine, monoureuse, tu es précieuse. Tes élans existentiels hétéroclites m'inspirent toujours. Tout le monde, merci énormément!

## DÉDICACE

*À toutes ces personnes participantes à nos projets  
qui endurent les rouages défectueux de nos démarches  
éducatives*

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                                                  |             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>AVANT-PROPOS.....</b>                                                                                                         | <b>II</b>   |
| <b>REMERCIEMENTS.....</b>                                                                                                        | <b>V</b>    |
| <b>DÉDICACE .....</b>                                                                                                            | <b>VI</b>   |
| <b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>                                                                                                   | <b>XII</b>  |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>                                                                  | <b>XIII</b> |
| <b>RÉSUMÉ.....</b>                                                                                                               | <b>XV</b>   |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                                                                            | <b>XVI</b>  |
| <b>INTRODUCTION.....</b>                                                                                                         | <b>1</b>    |
| RECONNAÎTRE L’AUTRE INVISIBLE.....                                                                                               | 1           |
| <b>CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....</b>                                                                                             | <b>4</b>    |
| <b>PARTIE I : VIVRE, ENSEMBLE, DANS LA DIVERSITÉ HUMAINE .....</b>                                                               | <b>4</b>    |
| 1.1    MIS À L’ÉCART DU MONDE COMMUN.....                                                                                        | 4           |
| 1.1.1    Les personnes faisant partie de la « diversité capacitaire » .....                                                      | 5           |
| 1.1.2    L’autisme.....                                                                                                          | 6           |
| 1.1.3    La déficience intellectuelle .....                                                                                      | 7           |
| 1.1.4    La médecine classificatrice : vision essentialiste d’une anomalie repérée .....                                         | 8           |
| 1.1.5    Les acceptions québécoises de « trouble du comportement » et de « trouble grave du<br>comportement ».....               | 9           |
| <b>PARTIE II : UN PARCOURS « EXCLUSIF » DE DÉSAFFILIATION .....</b>                                                              | <b>10</b>   |
| 1.2    LA RÉADAPTATION DE LA PETITE ENFANCE À L’ÂGE ADULTE POUR DES PERSONNES HORS-<br>NORMES .....                              | 11          |
| 1.2.1    L’exclusion sociale et la désaffiliation sociale.....                                                                   | 11          |
| 1.2.2    La réadaptation au Québec.....                                                                                          | 13          |
| 1.2.3    L’intervention comportementale intensive (ICI) pour les enfants ayant reçu un diagnostic<br>de DI et/ou d’autisme ..... | 14          |
| 1.2.4    Du primaire au secondaire: les classes et les écoles spécialisées pour élèves à « besoins<br>particuliers ».....        | 16          |

|                                                                                                         |                                                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.2.5                                                                                                   | La réadaptation à l'âge adulte et le plan d'intervention.....                                                                           | 18        |
| 1.2.6                                                                                                   | La gestion des comportements troublants.....                                                                                            | 20        |
| 1.2.6.1                                                                                                 | C'est la règle qui décide.....                                                                                                          | 20        |
| 1.2.6.2                                                                                                 | À qui ou à quoi la cause du malentendu ?.....                                                                                           | 22        |
| <b>PARTIE III : CAPABILITÉS, ÉDUCABILITÉ ET AUTOETHNOGRAPHIE (CONSTITUANTS DE CETTE RECHERCHE).....</b> |                                                                                                                                         | <b>24</b> |
| 1.3                                                                                                     | DEUX POSTULATS ÉTHIQUES : L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS ET LA NOTION D'ÉDUCABILITÉ                                                     | 25        |
| 1.3.1                                                                                                   | L'approche par les capacités.....                                                                                                       | 25        |
| 1.3.2                                                                                                   | Le rôle « encapacitant » de l'éducateur spécialisé.....                                                                                 | 26        |
| 1.3.3                                                                                                   | Le postulat d'éducabilité dans l'approche des capacités.....                                                                            | 27        |
| 1.3.4                                                                                                   | APPROSH : mon développement et ma formation atypique d'éducateur.....                                                                   | 29        |
| 1.3.5                                                                                                   | Une autoethnographie dans de multiples milieux accueillant des personnes autistes désignées comme ayant un TGC : c'est pertinent ?..... | 30        |
|                                                                                                         | QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....                                                                                                     | 32        |
|                                                                                                         | OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE.....                                                                                                      | 32        |
| <b>CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....</b>                                                                 |                                                                                                                                         | <b>33</b> |
| <b>PARTIE I : LA RENCONTRE.....</b>                                                                     |                                                                                                                                         | <b>33</b> |
| 2.1                                                                                                     | L'AUTONOMIE RELATIONNELLE DANS LA RENCONTRE.....                                                                                        | 34        |
| 2.1.1                                                                                                   | De l'anticipation en amont et in situ.....                                                                                              | 36        |
| 2.1.1.1                                                                                                 | L'influence du cadre de pensée préconisé en amont.....                                                                                  | 37        |
| 2.1.2                                                                                                   | Se laisser affecter en s'engageant.....                                                                                                 | 37        |
| 2.1.3                                                                                                   | La réaction sociale dans la rencontre éducative : perspective de la déviance en sociologie.....                                         | 39        |
| 2.1.4                                                                                                   | « Contact zone » et « middle ground » : moments de rencontre géographiquement situés.....                                               | 40        |
| <b>PARTIE II : CULTURE ÉDUCATIVE ET INSTITUTIONNELLE.....</b>                                           |                                                                                                                                         | <b>43</b> |
| 2.2                                                                                                     | CULTURE ET INSTITUTION.....                                                                                                             | 43        |
| 2.2.1.1                                                                                                 | Visions et visées éducatives qui s'entrecroisent.....                                                                                   | 45        |
| 2.3                                                                                                     | QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....                                                                                                 | 46        |
|                                                                                                         | QUESTION DE RECHERCHE SPÉCIFIQUE.....                                                                                                   | 47        |
|                                                                                                         | OBJECTIFS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES.....                                                                                                 | 47        |
| <b>CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....</b>                                                                     |                                                                                                                                         | <b>48</b> |

|                                  |                                                                                                         |           |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1                              | AVERTISSEMENT .....                                                                                     | 48        |
| 3.1.1                            | Pourquoi une tentative ?.....                                                                           | 48        |
| 3.1.2                            | Pourquoi critique ? .....                                                                               | 49        |
| 3.2                              | DES APPROCHES EN ETHNOGRAPHIE .....                                                                     | 51        |
| 3.2.1                            | L’ethnographie et l’interactionnisme symbolique .....                                                   | 51        |
| 3.2.2                            | L’autoethnographie .....                                                                                | 53        |
| 3.2.2.1                          | Pôle « analytique » et pôle « évocatrice ».....                                                         | 54        |
| 3.3                              | DES OUTILS POUR L’INTERVENTION ÉDUCATIVE, L’OBSERVATION, L’ÉCRITURE ET LA<br>PRODUCTION DE SAVOIRS..... | 55        |
| 3.3.1                            | Objectivité et subjectivité dans l’autoethnographie .....                                               | 55        |
| 3.3.2                            | L’esthétique cognitive : contribution du sociologue Richard Brown .....                                 | 58        |
| 3.3.2.1                          | Le point de vue.....                                                                                    | 58        |
| 3.3.2.2                          | La métaphore.....                                                                                       | 59        |
| 3.3.2.3                          | L’ironie.....                                                                                           | 60        |
| 3.3.3                            | La nécessité d’une « participation observante » .....                                                   | 62        |
| 3.3.4                            | Le journal de bord : outil appuyant la praxie .....                                                     | 62        |
| 3.3.4.1                          | Les vignettes autoethnographiques .....                                                                 | 63        |
| 3.4                              | MA DÉMARCHE.....                                                                                        | 63        |
| 3.4.1                            | ...de collecte de traces des cinq dernières années.....                                                 | 63        |
| 3.4.2                            | ... d’analyse .....                                                                                     | 67        |
| 3.5                              | DES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES POUR CETTE RECHERCHE AUTOETHNOGRAPHIQUE .....                               | 68        |
| <b>CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....</b> |                                                                                                         | <b>69</b> |
| 4.1                              | LE CONTOURNEMENT TEMPORAIRE D’UNE DIFFICULTÉ.....                                                       | 70        |
| 4.1.1                            | Évaluation de soi.....                                                                                  | 71        |
| 4.1.2                            | Constatation lucide de la rigidité des circonstances d’une rencontre .....                              | 74        |
| 4.1.3                            | Constatation lucide de la temporalité des processus d’institution .....                                 | 78        |
| 4.2                              | LA MISE EN COOPÉRATION D’IDÉES CONTRASTANTES.....                                                       | 80        |
| 4.2.1                            | Remise en question de sa propre démarche .....                                                          | 80        |
| 4.2.2                            | Intégration de mon propre point de vue .....                                                            | 83        |
| 4.2.3                            | Remise en question de la démarche de l’Autre.....                                                       | 85        |
| 4.2.4                            | Tentative de représentation de la perspective de l’Autre.....                                           | 87        |
| 4.2.5                            | Mise en coopération d’une ou plusieurs perspectives.....                                                | 88        |
| 4.3                              | INTERPRÉTATION FANTASISTE DE LA PERSPECTIVE DE L’AUTRE .....                                            | 90        |

|                         |                                                                                                             |            |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3.1                   | Interprétations qui normalisent .....                                                                       | 90         |
| 4.3.2                   | Interprétations qui font verbaliser .....                                                                   | 93         |
| 4.3.3                   | Interprétations qui sont harmonisées à moi.....                                                             | 95         |
| 4.3.4                   | Interprétations qui réorientent à la visée du contexte.....                                                 | 96         |
| 4.4                     | SE RÉJOUIR DES RÉALISATIONS .....                                                                           | 97         |
| 4.4.1                   | Se réjouir de ses propres réalisations .....                                                                | 98         |
| 4.4.2                   | Se réjouir des réalisations de mes collègues .....                                                          | 99         |
| 4.4.3                   | Se réjouir des réalisations des apprenants .....                                                            | 101        |
| 4.4.4                   | Se réjouir des réalisations des institutions .....                                                          | 105        |
| 4.5                     | TÉMOIGNER DE TENSIONS ENTRE DEUX OU PLUSIEURS PHÉNOMÈNES .....                                              | 107        |
| 4.5.1                   | La collaboration en groupe et la liberté individuelle .....                                                 | 107        |
| 4.5.2                   | Une pratique ancrée et un contexte changeant.....                                                           | 108        |
| 4.5.3                   | Une institution et des formes de relation.....                                                              | 111        |
| 4.6                     | LE SOUHAIT DE REMUER L'ÉTAT FIGÉ DES CHOSES.....                                                            | 116        |
| 4.6.1                   | Mise en place par un élan serein .....                                                                      | 116        |
| 4.6.1.1                 | En termes de réflexions .....                                                                               | 117        |
| 4.6.1.2                 | En termes d'actions .....                                                                                   | 120        |
| 4.6.2                   | Mise en place par un élan d'indignation .....                                                               | 124        |
| 4.6.2.1                 | En termes de réflexion .....                                                                                | 124        |
| 4.6.2.2                 | En termes d'actions .....                                                                                   | 128        |
| 4.6.3                   | Mise en place consolidatrice d'une tentative .....                                                          | 133        |
| <b>CHAPITRE 5.....</b>  |                                                                                                             | <b>138</b> |
| <b>DISCUSSION .....</b> |                                                                                                             | <b>138</b> |
| 5.1                     | LES PRATIQUES ÉDUCATIVES QUI INCARNENT L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS ET LE<br>POSTULAT D'ÉDUCABILITÉ ..... | 138        |
| 5.1.1                   | L'approche par les capacités.....                                                                           | 138        |
| 5.1.2                   | Le postulat d'éducabilité .....                                                                             | 142        |
| 5.2                     | LE POSTULAT DE LA RESPONSABILITÉ PREMIÈRE DE L'ÉDUCATEUR .....                                              | 144        |
| 5.2.1                   | Corde sensible et engagement.....                                                                           | 144        |
| 5.3                     | DES INITIATIVES ÉDUCATIVES QUI SE DISTANCIENT DES MODÈLES COMPORTEMENTALISTE ET<br>BIOMÉDICAL .....         | 146        |
| 5.3.1                   | Ce que les outils méthodologiques du sociologue Richard Brown ont suscité.....                              | 146        |
| 5.3.1.1                 | Point de vue.....                                                                                           | 146        |

|                                                            |                 |            |
|------------------------------------------------------------|-----------------|------------|
| 5.3.1.2                                                    | Métaphore ..... | 147        |
| 5.3.1.3                                                    | Ironie .....    | 149        |
| <b>EN GUISE DE CONCLUSION : VALIDITÉ ET SOUHAIT .....</b>  |                 | <b>151</b> |
| <b>APPENDICE A : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....</b> |                 | <b>154</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>                                  |                 | <b>156</b> |

## **LISTE DES TABLEAUX**

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 2.1: L'éducateur dans la rencontre éducative .....                      | 42 |
| Tableau 2.2: Culture éducative et institutionnelle.....                         | 46 |
| Tableau 3.1: Science et Art selon Brown (1989, p. 48).....                      | 57 |
| Tableau 3.2: Périodes d'écriture du journal de bord en fonction du milieu ..... | 65 |

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

**AAIDD:** American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

**ABA :** Applied Behavior Analysis

**APA :** American Psychiatric Association

**APPROSH :** Art-Percussion-Programme-Recherche-Organisation-Sociale-Humaine

**CISSS :** Centre intégré de santé et services sociaux

**CIUSSS :** Centre intégrés universitaires de santé et services sociaux

**CRDI :** Centre de réadaptation en déficience intellectuelle

**CRDITED :** Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement

**CRDITSA :** Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme

**DI :** Déficience intellectuelle

**DSM :** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

**FRQ :** Fonds de Recherche du Québec

**ICI :** Intervention comportementale intensive

**LSSSS :** Loi sur les services de santé et les services sociaux

**OMS :** Organisation mondiale de la santé

**PECS :** Picture Exchange Communication System

**PI :** Plan d'intervention

**TC :** Trouble du comportement

**TEACCH :** Traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés ou Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

**TGC** : Trouble grave du comportement

## RÉSUMÉ

En tant qu'éducateur spécialisé, médiateur musical et chercheur, j'ai acquis de l'expérience dans plusieurs milieux (familial, scolaire, communautaire, hospitalier) accueillant des personnes autistes désignées comme ayant un « trouble grave du comportement » (Tassé *et al.*, 2010). J'ai ressenti des contradictions entre la culture éducative prédominante dans ces milieux et l'orientation que je souhaitais donner à ma pratique. À l'aide d'une méthodologie autoethnographique (Dubé, 2016) et d'une démarche de participation observante (Bastien, 2007), j'ai relevé dans un journal de bord tenu de 2021 à 2024 des actions éducatives en rencontres avec des personnes autistes désignées comme ayant un TGC. J'y ai développé une praxis fondée sur les postulats éthiques sur lesquels je m'appuie, à savoir l'approche par les capacités (Nussbaum, 2012 ; Sen, 2023) et le postulat d'éducabilité (Meirieu, 1991 ; Terraz et Denimal, 2018). Cette recherche avait donc pour objectif d'explorer comment les pratiques éducatives d'un éducateur se développent lorsqu'il choisit de privilégier une relation éducative misant sur le postulat d'éducabilité et le développement des capacités des personnes qui lui sont confiées dans des contextes aux cultures d'intervention étrangères à ces notions.

L'analyse qualitative par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021) de mes journaux de bord a fait émerger six catégories de pratiques éducatives soutenues par l'approche par les capacités et le postulat d'éducabilité. Elles évoquent ce qui se jouait en termes d'interaction, de relation et d'institution dans des rencontres troublantes. Les résultats montrent que l'approche par les capacités et le postulat d'éducabilité sont utiles pour favoriser une relation juste avec autrui à qui on accorde un éventail créatif d'interprétations afin de favoriser l'émergence de solutions qui conduisent à une saine qualité relationnelle. Je défends que les notions puissent augmenter aussi la liberté de l'éducateur qui s'affranchit des protocoles réduisant son action à des automatismes technicistes.

**Mots clés :** Autisme, déficience intellectuelle, trouble du comportement, trouble grave du comportement, autoethnographie, capacités, postulat d'éducabilité, rencontre, institution, musique, médiation

## ABSTRACT

As a specialized educator, musical mediator and researcher, I have gained experience in several environments (family, school, community, hospital) receiving autistic people designated as having a “severe behavioral disorder” (Tassé et al., 2010). I felt contradictions between the predominant educational culture in these environments and the direction I wanted to give to my practice. Using an autoethnographic methodology (Dubé, 2016) and an observant participation approach (Bastien, 2007), I noted in a logbook, kept from 2021 to 2024, educational actions in encounters with people autistic people designated as having severe behavioral disorder. I developed a praxis based on the ethical postulates on which I rely, namely the capabilities approach (Nussbaum, 2012; Sen, 2023) and the postulate of educability (Meirieu, 1991; Terraz and Denimal, 2018). This research therefore aimed to explore how the educational practices of an educator develop when he chooses to favor an educational relationship focusing on the postulate of educability and the development of the capabilities of the people entrusted to him in contexts with cultures of intervention foreign to these notions.

The qualitative analysis by conceptualizing categories (Paillé and Mucchielli, 2021) of my logbooks revealed six categories of educational practices supported by the capabilities approach and the postulate of educability. They evoke what was at stake in terms of interaction, relationship and institution in disturbing encounters. The results show that the capabilities approach and the postulate of educability are useful for promoting a fair relationship with others who are given a creative range of interpretations in order to promote the emergence of solutions that lead to healthy relational quality. I defend that the notions can also increase the freedom of the educator who frees himself from protocols reducing his action to technical automatisms.

**Keywords :** Autism, intellectual disability, behavior disorder, severe behavior disorder, autoethnography, capabilities, postulate of educability, encounters, institution, music, mediation

## INTRODUCTION

### *Reconnaître l'Autre invisible*

Pour espérer qu'un groupe de personnes fasse communauté et puissent « vivre ensemble », une notion est nécessaire : la reconnaissance d'autrui en tant que membre légitime de cette communauté. En éthique, la reconnaissance est un concept fondamental et central chez plusieurs penseurs (Gohier, 2020). Dans un contexte de socialisation, c'est un acte qui en lui-même implique un rapport positif à soi et à autrui. C'est-à-dire que cela nécessite des individus en interaction qui s'accordent mutuellement des qualités morales légitimes (Honneth, 2004a). Reconnaissance certes, mais encore faut-il d'abord que l'autre et ses actions nous soient *visibles*, comme l'écrit Honneth (2004b) de manière métaphorique, car : « nous possédons la capacité d'afficher notre indifférence aux personnes présentes en nous comportant envers elles comme si elles n'étaient pas réellement là, dans le même espace » (p.138). En effet, grand nombre de personnes ne se sentent pas « reconnues » dans la valeur inhérente à leur humanité, par exemple dans leur légitimité à participer à la société (Hudon et Tremblay, 2016). Cela relève-t-il d'un caractère délibéré et intentionnel des personnes qui ne les *reconnaissent* pas en tant que sujet légitime ? La bonne volonté est-elle une condition suffisante pour rendre visible l'invisible ? Il est certes difficile d'être contre la vertu, mais pour certains sociologues, les comportements parfois répulsifs d'autrui sont déstabilisants et suscitent des réactions sociales qui sont parfois pénibles (Becker, 1997 ; Faget, 2009 ; Goffman, 1986 ; LeBlanc et Thi-Hau, 2006).

Pour reconnaître l'Autre <sup>2</sup>, il faut ainsi donc minimalement aller à sa rencontre et s'appuyer sur des idées qui invitent à le faire. Ce mémoire consiste dès lors à explorer un certain nombre de paramètres qui peuvent conditionner cette rencontre. Dans un premier temps, une problématique de recherche est divisée en trois parties. La partie I consiste à faire une réflexion sur la participation de la diversité humaine au monde commun, métaphore Arendtienne qui est entendue au sens politique comme l'ensemble des affaires humaines de la société. Au Canada, l'expression « diversité capacitaire » est utilisée par certains groupes militants afin de regrouper les personnes sourdes, malades, en situation de handicap ou ayant reçu un diagnostic de trouble développemental. Je spécifie que des actions sont entreprises pour favoriser la participation sociale de ce dernier groupe. Or, parmi les personnes de la diversité capacitaire, il est particulièrement ardu de favoriser la participation de certaines dont l'attitude et la façon d'être ne rencontrent pas un certain nombre de critères et de normes institutionnelles préalables. C'est le cas des

---

<sup>2</sup> Ici, il y a une première occurrence de « Autre » (avec une majuscule). Se référant généralement à la théorie lacanienne, « Autre » est employé ici pour désigner des figures diverses, voire hétérogènes de personnes rencontrées. Il va se désigner progressivement dans le texte. D'ici là, cela qualifie tout simplement une personne qui peut être rencontrée et avec laquelle une relation peut être établie.

personnes autistes et DI désignées comme ayant un TGC. Ensuite, la partie II fait une description du parcours éducatif et institutionnel – *discriminatoire et stigmatisant* – de ces personnes. Les notions d'exclusion sociale et de désaffiliation sociale sont dès lors données pour guider cette deuxième partie. Finalement, la partie III, dernière partie de la problématique, se penche sur les constituants et postulats adoptés pour la présente recherche. Dans celle-ci, ma posture en tant qu'éducateur est approfondie, notamment en explorant les concepts de capacités et d'éducabilité, postulats éthiques qui guideront également l'analyse des résultats dans sa globalité. Vers la fin de cette partie, une brève description de la nature de cette recherche est faite à savoir, une autoethnographie qui cherche à déterminer des pratiques éducatives incarnant l'approche par les capacités et le postulat d'éducabilité. En effet, les traces de mes écrits racontent un grand nombre de circonstances éducatives dans lesquelles j'étais acteur au sein de plusieurs milieux spécialisés à la rencontre de personnes autistes désignées comme ayant un TGC. Cette troisième partie sera finalement conclue par les questions générales de recherche et les objectifs.

Dans le deuxième chapitre, les concepts de rencontre en ethnographie et de culture éducative et institutionnelle sont proposés comme outils d'analyse. Ils sont utiles pour relever un ensemble d'actions qui pourront être regroupées en pratiques éducatives intégrant l'approche par les capacités et le postulat d'éducabilité. Le concept de rencontre sera développé pour explorer ce qui se joue en termes d'affect, d'engagement, d'autonomie et de réaction sociale chez l'éducateur. Le concept de culture éducative et institutionnelle servira de repère pour explorer la construction des règles qui structurent le fonctionnement des rencontres éducatives.

Ensuite, le troisième chapitre décrit la manière dont cette recherche a été menée. J'y présente la méthodologie employée pour analyser mon corpus d'écrits autoethnographique. Les données viennent de journaux de bord que j'ai tenus sur approximativement trois ans, de 2021 à 2024. Je présente également des outils d'analyse inspirés de l'esthétique cognitive du sociologue Richard Brown qui sont les suivants : le point de vue, la métaphore et l'ironie (Brown, 1989).

Le quatrième chapitre, la section des résultats, présente six catégories de pratiques éducatives en rencontre auprès de personnes autistes désignées comme ayant un TGC. Le regroupement des catégories a été produit par une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021).

Le cinquième chapitre offre une discussion entre les résultats obtenus sous forme de pratique éducative et les assises conceptuelles et théoriques proposées dans la section des résultats. Les objectifs de recherches y

sont abordés. Je conclus avec des réflexions sur la validité scientifique d'une telle recherche et un souhait quant à sa diffusion aux éducateurs, médiateurs et chercheurs dans le domaine de l'éducation spécialisée.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

### PARTIE I : VIVRE, ENSEMBLE, DANS LA DIVERSITÉ HUMAINE

*Tu crois que le monde est divisé en deux grands groupes: ceux qui sont honnêtes et ceux qui ne le sont pas. Eux te diront: ceux qui sont pris et ceux qui ne le sont pas*

*(Fernand Deligny, 1945)*

#### 1.1 Mis à l'écart du monde commun

Exister en grand nombre invite à des interactions diversifiées en contact les uns avec les autres. Ainsi, des rapports interhumains pluriels se créent. Directement liée à la fatalité de cette pluralité humaine, la notion de « vivre-ensemble » pose la question d'une finalité commune et des actions participatives qui peuvent structurer le fonctionnement d'un groupe d'individus. Vivre, ensemble, en termes d'espace et d'objet partagés, peut être affilié à la notion de monde commun, formulée par Hannah Arendt. Du latin *communis*, le mot commun (qui appartient à plusieurs ou à tous), lui-même issu de "*cum*" (avec, ensemble) et de "*munus*" (fonction, charge, obligation), suggère quelque chose d'assez directif, surtout lorsqu'il est précédé de « monde », du latin *mundus* (ce qui est arrangé, net, pur), qui suggère de son côté une forme d'ordre. Impératif d'organisation, le monde commun oblige à une inter-responsabilité. Dans son livre *Condition de l'homme moderne*, paru en 1958, Arendt souligne l'importance de partager un « objet commun » afin de pouvoir rassembler des personnes de tout horizon dans un même endroit (Arendt, 2020). Le monde commun, selon la philosophe, prendrait fin lorsqu'il est présenté « exclusivement » dans une seule perspective et pour un seul public (Arendt, 2020). Cependant, il faudrait définir plus amplement de quel ou quels objets communs, semble-t-il, nous sommes supposés faire le partage. En effet, plusieurs objets *a priori* communs ne sont accessibles que si l'on satisfait certains critères normatifs délimitant leur accès en amont. Par exemple, il faut pouvoir respecter des règles de civisme pour entrer dans un lieu public. Concrètement, accéder à un musée d'œuvres d'art ou aller au cinéma nécessite de ne pas toucher aux objets fragiles ou rester en place la durée d'une projection, mais également d'attendre son tour pour accéder aux lieux en

respectant l'ordre d'attente en file préalablement établi de manière tacite. Il en est de même pour l'accès à l'éducation. En effet, d'autres critères normatifs s'appliquent dans le contexte d'une salle de classe avec la disposition classique des élèves en rangées qui font face au professeur. Il faut rester assis. Or, parmi ces élèves, certains auront parfois la « bougeotte » et dérogeront sans cesse à la règle. Ces exemples énoncent une problématique : une entrave potentielle à la participation de certaines personnes au monde commun. Pour pallier cela, les différents objets culturels qui sont mis en accès ou les différents niveaux de savoirs qui sont enseignés pourraient donc être diversifiés, dont une partie adaptée, de façon à ce que la diversité des destinataires y trouve son compte. Pour l'anthropologue et psychologue socioconstructiviste Jérôme Bruner (1915-2016), toutes les cultures savent évidemment enseigner, mais détiennent également « une aptitude à concevoir des supports systématiques et progressifs à l'apprentissage » (Bruner, 1983, cité dans Martinez, 2005, p. 3). Or, les possibilités offertes à certaines personnes en termes d'actions effectives à la participation sociale sont beaucoup moins diversifiées que pour d'autres. Dans le monde, dont le Canada, des politiques publiques sont déployées pour favoriser l'accessibilité de certains domaines à certaines personnes, par exemple, l'emploi ou l'environnement bâti (*Loi canadienne sur l'accessibilité*, LC 2019, ch. 10). En effet, des personnes doivent surmonter plus d'obstacles afin d'accéder aux objets communs qui nous lient, c'est-à-dire les espaces publics, une place dans une salle de cinéma, l'école dite normale, ou encore un atelier d'arts visuels au quatrième étage d'un centre communautaire. C'est le cas, entre autres, des personnes désignées comme faisant partie de la « diversité capacitaire ».

### **1.1.1 Les personnes faisant partie de la « diversité capacitaire »**

Sémantiquement parlant, on pourrait penser que « diversité capacitaire » désigne tout simplement l'ensemble des humains, lesquels sont effectivement diversement capables. Or, son utilisation, bien qu'elle veuille rassembler la diversité humaine, met l'accent sur la réalité que des personnes vivent des difficultés fonctionnelles qui dépassent celles de la plupart des gens. Au Canada, l'utilisation de cette expression par des groupes militants permet de regrouper les personnes handicapées, sourdes, malades, ou ayant reçu un diagnostic d'altération développementale tel que la déficience intellectuelle (DI) ou l'autisme (ECI, 2017 ; Leduc *et al.*, 2020). L'image plutôt concrète décrivant une personne qui se déplace en fauteuil roulant désirent aller danser, mais ne pouvant pas accéder au deuxième étage d'une discothèque dépourvue d'ascenseur, est plutôt simple à imaginer. Lorsqu'une personne se retrouve empêchée d'accéder d'une manière ou d'une autre à quelque chose par un *obstacle* – « notamment celui qui est de nature physique ou architecturale » (ECI, 2017, p. 6) –, le concept d'« incapacité » peut être utilisé. En l'occurrence, la situation d'incapacité est causée en grande partie par le fait qu'il n'y ait pas d'infrastructure nécessaire, notamment un ascenseur, afin de permettre à cette personne d'aller danser sur la piste de danse selon ses désirs.

L'expression incapacité est retenue par le gouvernement du Canada et des groupes militants, en faisant référence au modèle social de l'incapacité (ECI, 2017). Il le définit ainsi :

Le modèle social est fondé sur le principe selon lequel l'incapacité résulte de l'interaction entre les limitations fonctionnelles d'une personne et les obstacles auxquels elle fait face dans son environnement, notamment les obstacles sociaux et physiques qui compliquent la vie quotidienne (ECI, 2017, p. 6).

Cette grande « catégorie » regroupe beaucoup de personnes. Selon statistique Canada, parmi la population âgée de 15 ans et plus, 22 % des personnes vivent avec une incapacité (Statistique Canada, 2021). Cela représente plus d'un cinquième de la population. Une situation d'incapacité « physique » peut être simple à imaginer pour ses aspects concrets et tangibles, bien que la mise en œuvre logistique pour répondre à celle-ci est évidemment ardue. Mais qu'en est-il des personnes dont les raisonnements, l'attitude ou la façon d'être leur font vivre des situations d'incapacités ? Au sein même de la grande catégorie de la diversité capacitaire, on trouve ce qu'il est convenu d'appeler par le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) des psychiatres états-unis, les « troubles développementaux ». Parmi ceux-ci, la DI et l'autisme<sup>3</sup>. Les personnes qui sont catégorisées ainsi par l'institution médicale auraient en commun le fait qu'elles se distinguent de la population dite normale par la manière dont elles agissent et prennent des décisions dans leur quotidien. Les deux prochaines sections présentent ces deux catégories médicales.

### **1.1.2 L'autisme**

Le DSM-5 représente la classification diagnostique de référence à l'international en ce qui concerne l'autisme. Dans celui-ci, l'autisme est classifié comme étant un « trouble neurodéveloppemental » (APA, 2015). L'autisme et la DI ont été classifiés comme des maladies, évoluant sémantiquement comme des « troubles ». Depuis les années 2000 dans la recherche sur l'autisme, la participation à la société chez les personnes désignées ainsi est centrale dans plusieurs articles (Chamak, 2010 ; Ministère de l'Éducation, 2022 ; MSSS, 2001 ; Nugent, 2018 ; Rouillard-Rivard *et al.*, 2018 ; Sallafranque St-Louis *et al.*, 2012 ; Tavares, 2013). Des préoccupations sont présentes pour que chacune de ces personnes aient place en tant que membre contributeur de la société. En ce sens également, l'autisme est un phénomène social. Cependant, il se joint à un phénomène biomédical (Bodin, 2018, 2019 ; Grollier, 2008), étant donné la nécessaire attribution d'un diagnostic donné par cette dernière institution pour pouvoir se désigner ainsi.

---

<sup>3</sup> Dans le DSM-5, l'autisme est techniquement appelé « trouble du spectre de l'autisme ». Ceci étant dit, dû à sa connotation négative et pour amener plus de légèreté, le terme autisme est retenu pour le présent mémoire.

Le manuel indique également que les personnes à qui ce diagnostic est attribué – en se basant sur des critères normatifs –, ont une altération qualitative de l’attention, la mémoire, la perception, le langage, la résolution de problèmes et l’interaction sociale. Selon une méta-analyse, la prévalence de l’autisme touche environ 1 % de la population en Amérique du Nord (Talantseva *et al.*, 2023). Les critères diagnostics sont divisés en deux catégories : 1) la première se caractérise par une altération qualitative sur le plan de la communication et des interactions sociales, 2) la seconde par des comportements répétitifs et des intérêts spécifiques (APA, 2015). De plus, trois niveaux de soutien sont également ajoutés à la définition, afin de différencier les personnes repérées comme ayant les manifestations comportementales correspondant aux critères diagnostiques : 1) besoin de soutien; 2) nécessite un soutien important; 3) nécessite un soutien très important (souvent associé à une DI). La notion de soutien peut se référer par le besoin d’un accompagnement au quotidien dans certains aspects de la vie d’une personne. Certes, certaines des personnes autistes ont des entraves aux formes normatives d’apprentissage, mais d’autres, au contraire, sont supérieures à la norme dans plusieurs domaines et indépendamment du fait qu’elles ont reçu un double diagnostic de DI (Mottron et Bzdok, 2020).

### **1.1.3 La déficience intellectuelle**

En ce qui concerne la DI, plusieurs définitions existent et sont utilisées à ce jour. De même que l’autisme, la nomenclature de cette classification a également évolué. De grandes organisations telles que l’American Psychiatric Association (APA), l’American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) et l’Organisation mondiale de la santé (OMS) proposent des définitions qui varient quelque peu les unes des autres. En 2011, l’AAIDD a proposé une définition qui est plus largement adoptée dans le contexte québécois. Elle est divisée en trois critères qui sont résumés ainsi : 1) des limitations significatives du fonctionnement intellectuel; 2) des limitations significatives du comportement adaptatif, lequel se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques, et 3) cette « altération » apparaît avant l’âge de 18 ans. Les limitations significatives du fonctionnement intellectuel sont décelées par un test psychométrique de quotient intellectuel; les limitations significatives du comportement adaptatif sont également décelées en fonction de mesures standardisées qui ont été spécifiquement élaborées à cet effet.

Ces observations catégorisées par des experts cliniciens, tant pour des personnes DI et/ou autistes, n’amènent cependant pas un interactant avec ces personnes à déceler comment elles voient le monde environnant (Bossé, 2018). Comme le dit l’anthropologue Patrick Fougeryollas en faisant référence aux diverses définitions de handicap qui ont traversé les époques, « elles ont en commun le défaut de ne rien dire en soi sur la réalité vécue de l’individu, de masquer le tout par le repérage d’une caractéristique corporelle ou comportementale, de réduire l’ensemble à l’anomalie » (Fougeryollas, 1986, p. 183-184).

#### **1.1.4 La médecine classificatrice : vision essentialiste d'une anomalie repérée**

Dans son livre *Naissance de la clinique*, le philosophe et historien Michel Foucault soulève que la médecine a pour pratique de classer rigoureusement les faits pathologiques par familles, genres et espèces (Foucault, 2015). Elle se base métaphoriquement en ce sens sur le postulat selon lequel il existe une diversité de maladies comme il existe une diversité végétale dans la nature. Cependant, Foucault s'appuie sur la thèse que l'Histoire de la médecine est imprégnée de ruptures et d'incohérences en ce qui concerne la classification des maladies. Sans prétention à l'exhaustivité, comme toute science, la médecine évolue, et toute définition, surtout pour définir l'être humain, parvient rarement à se figer. Il suffit de jeter un coup d'œil sur l'évolution des définitions au sein des manuels DSM à l'égard de l'autisme, entre autres (APA, 1992, 1998, 2015). Certains penseurs critiquent cette institution en parlant d'obsolescence de son usage et en posant la question : pourquoi le DSM (Adam, 2012 ; Bercherie, 2010 ; Del Volgo et Gori, 2010) ?

Le sociologue Romuald Bodin pointe la manière relative dont sont perçus les critères diagnostiques des pathologies qui y figurent. Dans son livre *L'institution du handicap : esquisse pour une théorie sociologique du handicap*, il écrit qu'un trouble, une pathologie ou un handicap (ou situation d'incapacité) sont une réalité qui est avant tout sociale (Bodin, 2018). Pour ce dernier, la qualification du handicap est un phénomène chronologique et interactionnel entre deux institutions : celle qui pointe l'anomalie, et l'autre qui l'administre et la reconnaît ainsi (Bodin, 2018). Une personne peut se percevoir différemment de façon diachronique au cours de sa vie, mais peut également constater que dépendamment dans quelle institution elle évolue (familial, scolaire, médicale), on dit d'elle des choses différentes, on la décrit et perçoit différemment. En dépit que cette classification est relativisée par certains penseurs, une institution initie tout de même une règle à savoir, systématiquement diagnostiquer lorsqu'un ensemble d'attitudes et d'anomalies est repéré chez une personne. Une éducation dite spécialisée, qui procède dans un ensemble d'établissements spécialisés, est la voie habituelle pour des personnes diagnostiquées comme ayant un trouble du développement et qui ne parviennent pas à suivre une norme d'apprentissage. D'ailleurs, c'est une situation sans issue : pour se faire prescrire une éducation spécialisée, il faut avoir reçu un diagnostic qui sous-tend un ensemble d'anomalies; pour avoir un diagnostic, il faut avoir remarqué qu'une démarche éducative normative ne semble pas avoir des résultats standards.

Dans le contexte contemporain, la fonction des classifications peut être utile pour émettre des informations administratives dans le but d'attribuer des services considérés comme adaptés à la condition des personnes. Ce sont des services spécialisés « exclusifs », en ce sens qu'ils se donnent bien souvent dans des institutions ségréguées du reste de la population dite normale. C'est le cas par exemple des écoles spécialisées, en DI et/ou autisme, ou dans des unités complètement dédiées à ce public dans les hôpitaux. Selon Korff-Sausse

(2005), ces personnes « sont des exclus peu visibles, par définition aussi, puisque la circulation leur est difficile, mais aussi parce qu'on les installe dans des lieux clos, hors de la vue des citoyens » (Korff-Sausse, 2005, p. 142-143). Pour Fougeryollas, « c'est l'effet de la matrice normative historique sur les conditions de participation sociale des corps et esprits différents » (Fougeryollas, 1986, p. 185). L'évolution de la société aurait fait le clivage entre les uns et les autres.

Une grande partie des programmes éducatifs des institutions spécialisées ont pour base épistémologique des approches comportementalistes. Pour Schadron (2005a), cette vision de l'humain est essentialiste et ce faisant, renforce la confirmation des attentes stéréotypiques à son égard, telles qu'elles sont décrites dans le tableau clinique de sa condition selon le DSM-5 (Schadron, 2005a). Pour Parazelli (2020), cette présomption se qualifie de « prédictive », car elle prétend annoncer à l'avance l'apparition de comportements futurs, à partir d'une connaissance éprouvée des processus cérébraux, de lois développementales et comportementales » (Parazelli, 2020, p. 237-238). Or, certaines personnes DI ou autistes développent ce qu'il est convenu d'appeler un TC ou un TGC. Les manifestations comportementales de ces dernières sont au contraire « imprévisibles ».

#### **1.1.5 Les acceptions québécoises de « trouble du comportement » et de « trouble grave du comportement »**

Bien que les taux de prévalence soient variables, il est généralement reconnu qu'entre 5 à 15% des personnes au Québec DI ou autistes vivront un épisode au cours duquel elles manifesteront des TGC (INESSS, 2021, p. 3). De plus, « le taux de prévalence de l'éventail des TGC varierait entre 30 % et 40 % chez ceux qui sont hébergés en milieu hospitalier ou institutionnel » (INESSS, 2021, p. 3). Selon Tassé *et al.* (2010), et repris également par INESSS (2021) ; Rivard *et al.* (2012, 2017) ; Sabourin et Lapointe (2018), un trouble du comportement (TC) est : « une action ou un ensemble d'actions qui est jugé problématique parce qu'il s'écarte des normes sociales, culturelles ou de développement et qui est préjudiciable à la personne ou à son environnement social ou physique » (Tassé *et al.*, 2010, p. 65). Dans l'étude qui a mené vers cette définition, les auteurs et les participants ont également jeté une définition de ce que pourrait être un TGC, ainsi que « des éléments pour mesurer la gravité des troubles du comportement » (p. 65). Un TC « est jugé grave s'il met en danger, réellement ou potentiellement, l'intégrité physique ou psychologique de la personne, d'autrui ou de l'environnement ou qu'il compromet sa liberté, son intégration ou ses liens sociaux » (p. 65). Ce sont ces deux définitions qui sont principalement utilisées au Québec dans les institutions offrant des services spécialisés.

Au Québec, une partie des services d'éducation – appelée services de (ré)adaptation – donnés aux personnes dont les comportements troublants sont jugés graves se nomment également « services de troisième ligne ». Le gouvernement du Québec les définit ainsi : « Les services de 3<sup>e</sup> ligne s'adressent aux cas très complexes et graves ou très rares et dont les symptômes sont suffisamment graves pour entraîner un dysfonctionnement sévère <sup>4</sup> ». Parmi ces personnes, généralement adultes, certaines sont parfois hospitalisées et se retrouvent résidentes, semi-permanentes – si leur (ré)adaptation intensive fonctionne – ou permanentes d'institutions hospitalières (INESSS, 2021). En effet, de façon générale, la littérature indique que les situations de TGC peuvent entraîner de nombreuses conséquences négatives pour les personnes qui les manifestent, notamment sur leur qualité de vie, par exemple :

« rupture des soins, entrave à l'inclusion scolaire ou professionnelle, dégradation de la vie sociale, utilisation de mesures de contrôle, placement dans une ressource loin de la maison, incarcération inappropriée, hospitalisation en unité de psychiatrie, etc. » (INESSS, 2021, p. 4).

Les comportements considérés troublants des personnes nécessitent donc des mesures éducatives « exclusives », ce qui les tient dans des institutions à l'écart, car elles sont considérées comme temporairement infréquentables. Un paradoxe s'applique rendu à ce stade : un objectif de (ré)adaptation pour remettre les personnes aptes à être contributrices à la société, le tout appliqué dans une institution hospitalière ségréguée, au sein d'une unité ségréguée, afin de contrôler minutieusement par une équipe dites spécialisée des manifestations comportementales considérées trop risquées pour le grand public. C'est-à-dire qu'il est difficile d'intégrer des personnes dans un fonctionnement de société commun si une accoutumance réciproque entre celles-ci et les personnes dites normales n'est pas favorisée par des rencontres ancrées dans leur quotidien. Pourtant, dès un jeune âge, les personnes DI ou autistes ont très souvent un parcours qui les tient à l'écart sous le prétexte qu'elles doivent acquérir une autonomie acceptable pour participer à la société.

## **PARTIE II : UN PARCOURS « EXCLUSIF » DE DÉSAFFILIATION**

Jusqu'ici, la partie I de ce mémoire a évoqué la notion Arendtienne de monde commun, laquelle fait référence à l'ensemble des affaires humaines dans les institutions dites normales. Une problématique a été identifiée, à savoir que certaines normes d'attitude et de façon d'être délimitent l'accès au monde commun. Parmi les personnes qui ne rencontrent pas toujours ces critères normatifs, les personnes diagnostiquées DI et autistes. Elles sont diagnostiquées par des experts cliniciens qui repèrent un certain nombre d'anomalies

---

<sup>4</sup> Site web du MSSS : <https://www.msss.gouv.qc.ca/repertoires/indicateurs-gestion/indicateur-000024/?&date=ASC#:~:text=Les%20services%20de%203e,pour%20entra%C3%A9ner%20un%20dysfonctionnement%20s%C3%A9v%C3%A8re.>

fonctionnelles. De pair avec un diagnostic, une éducation spécialisée à visée (ré)adaptative est octroyée. Paradoxalement à la problématique de participation sociale au monde commun, cette éducation se fait au plus souvent dans des établissements spécialisés ségrégués avec un personnel spécialisé. Elle a majoritairement pour base épistémologique le comportementalisme, approche qui repose sur des principes de prédictibilité de l'environnement. Or, certaines personnes dans leur parcours développent des comportements troublants<sup>5</sup> imprévisibles. La partie II se penche sur le parcours de ce dernier public au sein du champ de la réadaptation au Québec.

## **1.2 La réadaptation de la petite enfance à l'âge adulte pour des personnes hors-normes**

### **1.2.1 L'exclusion sociale et la désaffiliation sociale**

Pour introduire cette deuxième partie, les notions d'exclusion et de désaffiliation sont proposées afin de fournir un cadre de pensée compréhensif du champ de la réadaptation au Québec auprès de personnes autistes désignées comme ayant un TGC.

L'étymologie, du latin *exclusio*, issu de *excludere*, signifie « ne pas laisser entrer, ne pas admettre, mettre dehors ». Si on le joint au mot social, du latin *socius*, qui signifie compagnon ou associé, l'expression « exclusion sociale » veut littéralement dire : mettre dehors une personne, un compagnon ou un associé. Selon l'anthropologue Charles Gardou (2012b), l'utilisation de l'adjectif « exclusif » est née au 18<sup>e</sup> siècle, et qualifie ce qui appartient uniquement à quelques-uns, à l'exclusion des autres. Selon Didier (1996), l'exclusion sociale peut s'observer lorsqu'une « catégorie » de gens est mise à part. Ils sont « les exclus », un groupe qui aurait des caractéristiques communes et « les personnes qui [le] constituent seraient inadaptées » (Didier, 1996, p. 7). Expression plutôt courante, « l'exclusion sociale » est pourtant une notion qui ne fait pas l'unanimité (Silver, 2007). Certains mettent en garde son utilisation due à « l'hétérogénéité de ses usages » (Castel, 2002). Dubar (1996) considère que c'est « une construction sociale, en ce sens qu'il serait un produit historique de mécanismes sociaux » (Dubar (1996), dans Firdion, 2012, p. 2). Selon Castel (2002), la condition des « exclus » est nécessairement en relation dialectique avec celle des « inclus » (Castel, 2002).

---

<sup>5</sup> À partir d'ici, ce qui est habituellement nommé « TGC » est nommé « comportements troublants ». Cela indique, selon une perspective interactionniste, que le comportement et son appréciation se retrouve également dans l'œil de celui qui l'observe. Ce détournement de dénomination, de « trouble à « troublant », a été proposé en 2014 par Sylvie Canat de l'université de Montpellier. Canat, S. (2014) . Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Cliopsy*, N° 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.3917/cliop.012.0007>

Cependant, ces personnes qui sont soi-disant mises dehors ne sont pas en train d'errer dans la forêt avec interdiction d'entrer dans la cité comme tous les autres. Grand nombre d'entre elles sont « placées » et considérées comme étant dépendantes de services spécialisés. En ce sens, le sociologue Robert Castel décrit plutôt le phénomène comme étant une « désaffiliation sociale », une approche classificatrice des catégories de dépendants (Castel, 2011). Un processus de désaffiliation sociale est une dégradation du lien qu'une personne entretient avec un groupe social déterminé : sa famille, les autres élèves dans une école ou même les autres élèves dans une classe. À l'opposé, défini en éthique et en psychologie sociale, l'affiliation sociale serait en quelque sorte le processus interactionnel pour créer du commun entre des personnes, c'est-à-dire de développer la capacité de vivre pour et avec un groupe parce qu'on s'y identifie (Nussbaum, 2012). Or, pour certains, la tâche est ardue, surtout lorsque leurs anomalies stigmatisantes sont repérées comme dangereuses et troublantes chez des individus. Les services sociaux éducatifs tendent donc à se spécialiser et découper les groupes sociaux en fonctions de caractéristiques dites semblables. Pour Castel (2011) :

la logique des services sociaux procède le plus souvent à partir du découpage de populations cibles auxquelles on s'efforce d'affecter des moyens sur mesure pour les prendre en charge, c'est-à-dire que l'on mobilise pour elles des ressources et des spécialistes, et on définit des institutions spéciales pour répondre à leurs problèmes particuliers. On a ainsi été distingués les indigents, les invalides, les enfants abandonnés, les veuves ou les vieillards nécessiteux, les malades mentaux, les délinquants, les toxicomanes, etc. (Castel, 2011, p. 12).

Or, ces pratiques de classification amènent à méconnaître le profil propre des personnes (Castel, 2002). Pour les personnes DI ou autistes qui ont des comportements troublants, elles sont majoritairement perçues comme des êtres de besoins, dont les caractéristiques spécifiques faisant le propre de leur humanité sont mises de côté (Gardou et Horvais, 2012). On consacre la mise en œuvre de leur prise en charge éducative en mettant l'accent sur leur inadaptation au cadre en place pour ainsi paradoxalement justifier des mesures pédagogiques qui les désaffilient. C'est sur ce propos que la prochaine section traite : le champ de la réadaptation et de l'éducation<sup>6</sup>, spécifique à l'autisme et la DI au Québec.

---

<sup>6</sup> Ces deux champs, issus de systèmes de gouvernance distincts (système éducatifs pour les écoles spécialisées et système de santé et services sociaux pour le champ de la réadaptation spécialisée en DI et autisme) prodiguent tout de même des services très similaires, car, pour le public dont il est question ici, ils sont influencés par les mêmes marques pédagogiques adaptés à la DI et/ou l'autisme. Or, leur mission sont en soi différentes mais complémentaires; le système éducatif a la mission d'offrir des services pour instruire les personnes du primaire au secondaire (jusqu'à 21 ans); le système de santé et services sociaux vise l'amélioration de la santé et du bien-être de la population.

### 1.2.2 La réadaptation au Québec

Les personnes DI et autistes peuvent accéder à des services et institutions qui se désignent comme spécialistes de leur façon d'être, selon leurs manifestations comportementales considérées hors-normes. Tout d'abord, une condition est nécessaire et évidente : ces personnes doivent avoir reçu un diagnostic à un moment dans leur vie. Par la suite, si les difficultés rencontrées par la famille et/ou les représentants légaux responsables de la personne sont trop élevées en ce qui concerne sa participation sociale, des services spécialisés sont donnés de l'enfance à l'âge adulte. Au Québec, il existe un continuum de services offerts qui sont également appelés « services de deuxième ligne ». Ils sont fournis par les centres de réadaptation (CR) spécialisée, par exemple, en ce qui concerne la DI et/ou l'autisme, appelés CRDITED<sup>7</sup> ou CRDITSA<sup>8</sup>. Sur le thésaurus du Gouvernement du Québec, on définit réadaptation ainsi : « Ensemble des mesures qui, outre la rééducation fonctionnelle des handicapés, vise au développement de leurs possibilités physiques, psychiques et professionnelles, et à leur réintégration dans la vie publique et privée »<sup>9</sup>. Dans le terme réadaptation, il y a le préfixe « ré », qui exprime la réitération (refaire), le retour à un état antérieur (recourir), le renforcement (repenser). Cela voudrait dire étymologiquement qu'une personne qu'on (ré)adapte fut jadis « adaptée ». De plus, le gouvernement du Québec décrit la mission des CR sur son site internet ainsi :

La mission d'un centre de réadaptation (CR) est d'offrir des services d'adaptation ou de réadaptation et d'intégration sociale à des personnes qui, en raison de leurs déficiences physiques ou intellectuelles, de leurs difficultés d'ordre comportemental, psychosocial ou familial [...] ont besoin de tels services. Le CR doit également offrir des services d'accompagnement et de soutien à l'entourage de ces personnes<sup>10</sup>.

Un continuum de services est offert dans les CR, de la petite enfance à l'âge adulte. Parmi ceux-ci, l'intervention comportementale intensive (ICI). Les sections suivantes mettent en lumière que le public visé par cette recherche est désaffilié socialement. Par exemple, les services éducatifs en institutions ségréguées ont principalement des techniques pédagogiques qui ont pour base épistémologique des approches

---

<sup>7</sup> CRDITED : Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle et/ou en Trouble Envahissant du Développement (TED). Dans le DSM-IV, les TED était une grande catégorie nosographique dans laquelle se retrouvait, entre autres, l'autisme et l'asperger. Certains centres on garder le sigle CRDITED en dépit que la catégorie TED a été éliminée dans le DSM-V pour le sigle TSA.

<sup>8</sup> CRDITSA : Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle et/ou en Trouble du Spectre de l'Autisme.

<sup>9</sup> <https://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=10541> : consulté en ligne le 18 août 2023

<sup>10</sup> <https://www.msss.gouv.qc.ca/reseau/etablissements-de-sante-et-de-services-sociaux/#cr> : consulté en ligne le 18 août 2023

comportementalistes utilisées en fonction de leur diagnostic. Ces approches doivent être dûment intégrées à la formation des personnels spécialisés pour optimiser leur fonctionnement au cœur de l'institution. En conséquence, le reste de la population dite normale ne côtoie que très peu ce public, de la petite enfance à l'âge adulte. Il leur est donc difficile de développer une accoutumance réciproque à l'égard de ceux qui ne sont finalement pas « visibles » dans la société, car progressivement désaffiliés par l'institution éducative exclusive qui leur est attribuée.

### **1.2.3 L'intervention comportementale intensive (ICI) pour les enfants ayant reçu un diagnostic de DI et/ou d'autisme**

L'ICI est un programme d'intervention comportementaliste qui a pour objectif d'enseigner aux jeunes enfants ayant reçu un diagnostic de DI et/ou d'autisme des comportements normatifs nouveaux, et ce de manière progressive et systématique. Les enfants qui présentent des retards de développement majeurs en comparaison à la norme sont plus souvent visés par cette approche, selon une étude du Fonds de Recherche du Québec (FRQ) (FRQ, 2012). Au Québec, l'ICI est un des programmes les plus recommandés par le gouvernement. Il est déployé dans les centres intégrés de santé et services sociaux (CISSS), les centres intégrés universitaires de santé et services sociaux (CIUSSS) ou en clinique privée (Parazelli *et al.*, 2021). Le récent programme québécois « Agir tôt »<sup>11</sup> y intègre toujours la logique d'intervention précoce comportementaliste. L'ICI est justifié par une présomption de prévention de ce qu'il est convenu d'appeler les TC et les troubles d'apprentissage (Parazelli, 2017 ; Parazelli *et al.*, 2021). Il est proposé aux familles pour environ 20h de prise en charge hebdomadaire (FRQ, 2012 ; Grollier, 2008). Il en est ainsi principalement parce qu'un certain nombre d'études « font état de gains significatifs chez les enfants qui reçoivent ce type d'intervention sur les plans du quotient intellectuel (fonctionnement intellectuel), du niveau de développement, de la diminution de la sévérité des symptômes autistiques et des comportements adaptatifs (les effets sur ces derniers demeurent plus modestes) » (FRQ, 2012, p. 4). Dans ce discours, une terminologie médicale de pair avec une démarche pour soigner quelqu'un est préconisée.

Ce programme repose sur le modèle de l'analyse appliquée du comportement ou *Applied Behavior Analysis* (ABA). Ce modèle, qualifié d'opérationnaliste comportementaliste, a pour base méthodologique d'enseigner une série de comportements de telle manière qu'ils puissent être appliqués et éprouvés en termes d'opérations concrètes et répétables par les sujets apprenants auprès de qui on intervient (Deledalle, 1998 ; Rival, 1995). Les actions comportementales enseignées sont également systématiquement notées et

---

<sup>11</sup> Site web du programme « Agir tôt » : <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/programme-agir-tot-depister-tot-pour-mieux-repondre-aux-besoins-des-enfants>

quantifiées. Cette analyse fait en sorte qu'un suivi et une emphase sur les comportements ciblés sont appliqués. De pair avec l'intervention, on utilise des renforçateurs (sourires, éloges, friandises) pour conditionner l'enfant à choisir une action qui est socialement récompensée (Chamak, 2017). Y est également associé un ensemble de marques pédagogiques et d'outils spécialisées. L'étude la plus influente en ce qui concerne l'autisme et le comportementalisme fut celle de Lovaas, en 1987 (Mottron, 2016). Depuis les trente dernières années, Ardila (2020) avance qu'il y a eu une véritable « internationalisation » de l'approche ABA, et donc, des méthodes prescrites par l'étude de Lovaas (Ardila, 2020).

Les fondements méthodologiques et épistémologiques, qui sont ceux de l'approche comportementaliste, ont pour fondateur reconnu le psychologue américain John Broadus Watson (1878-1958). Selon Mariné et Escribe (2012), pour entrer dans le cercle des sciences positivistes, Watson a cherché à quantifier des traits qui seraient mesurables et observables dans le comportement :

Watson assigne à la psychologie un nouvel objet d'étude objectivement observable : le comportement, c'est-à-dire les relations entre des *stimuli* (S) et des réponses (R). Le terme *stimulus* désigne tout objet ou événement observable qui déclenche des manifestations réactionnelles également observables de l'organisme, ou réponses (p. 75).

Selon ce cadre de pensée, on cherche à établir des lois par l'observation de « faits », ou les lois du comportement. Ce faisant, les partisans de cette approche cherchent à « modifier » le comportement en faisant un lien entre une action comportementale et une réponse.

Des réserves éthiques s'appliquent à cette méthode. On cherche à transmettre des savoirs par une méthode d'enseignement, certes, mais celle-ci se fait en renforçant des comportements via des stimuli positifs (récompense) ou négatifs (punition) qui conditionneront le sujet apprenant vers des habitudes comportementales soi-disant plus appropriées selon un contexte donné. Il faut suivre une recette. L'explication du sens et de la finalité pédagogique recherchée n'est pas intégrée à l'action. La vision de l'être humain y est une métaphore « machiniste » (Brown, 1989). En un certain sens, « c'est comme si un gâteau était défini par la recette utilisée pour le faire, indépendamment du pâtissier et du goût du gâteau lui-même (Lundberg *et al.*, 1954, p. 34, cité dans Brown, 1989, p. 199). Selon Mottron (2010), cette méthode « reconstitue une logique de progression qui ne cherche pas à être validée ou compatible avec les capacités de l'enfant à traiter ces étapes » (Mottron, 2010, p. 52).

Pourtant, les résultats de l'étude du FRQ démontrent qu'une majorité de familles se retrouvent satisfaites de ce genre de programme (FRQ, 2012). Il faut dire que l'ICI et l'ABA proposent d'agir concrètement et

prennent en charge des enfants exclus parmi les exclus. Le stress et les enjeux qui viennent avec le fait d'avoir un enfant qui a des comportements et attitudes très atypiques sont réels. Une étude visant à comparer le niveau de stress entre des parents qui ont des enfants ayant reçu un diagnostic (soit de DI, d'autisme ou les deux) et des parents dont les enfants ont un développement dit normal concluait effectivement que le stress était significativement plus élevé chez les premiers, surtout lorsque les enfants avaient reçu le double diagnostic (Morin *et al.*, 2014). Cependant, les facteurs repérés dans l'étude ne sont pas inhérents au handicap ou au diagnostic et se retrouvent chez des personnes dites normales. Parmi ceux-ci : « l'hyperactivité, capacité de l'enfant à s'adapter au changement, capacité de l'enfant à gratifier et renforcer son parent, degré d'exigence de l'enfant vis-à-vis son parent, humeur, et acceptation des caractéristiques de l'enfant par le parent » (Morin *et al.*, 2014, p. 90). De plus, il est possible de concéder aux partisans des approches comportementalistes de vouloir faire apprendre aux destinataires des normes pour les faire participer à la société. C'est-à-dire que dès lors qu'on cherche à établir un fonctionnement de groupe, l'intégration de normes est nécessaire. Or, l'approche n'est pas pensée d'emblée pour s'ajuster dans l'interaction avec les signaux des destinataires (Schwab, 2014). Un certain nombre d'enfants s'adaptent mal à une telle intervention dont l'objectif est majoritairement de normaliser (Schwab, 2014). L'aspect interactionnel qui enrichirait considérablement la relation et augmenterait d'autant plus sa vertu thérapeutique est majoritairement outrepassé par l'aspect mécanique de l'intervention (Motttron, 2016). Ce faisant, condamnés par les institutions politiques et les éducateurs qui ne les considèrent pas « prêts », certains enfants se retrouvent progressivement dans des classes ségréguées ou des institutions ségréguées de celles dites ordinaires et dans lesquelles une prépondérance de pratiques comportementalistes est profondément ancrée (Duval *et al.*, 2005). En effet, en 2021-2022, 54 701 élèves catégorisés institutionnellement comme étant handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sur les 237 581 élèves pareillement catégorisés n'étaient pas intégrés en classe ordinaire<sup>12</sup>. Comme il a été mentionné dans la section précédente, c'est le cas des personnes qui reçoivent des services de deuxième ligne provenant d'un CR. Également, c'est le cas des écoles spécialisées pour élèves à « besoins particuliers ».

#### **1.2.4 Du primaire au secondaire: les classes et les écoles spécialisées pour élèves à « besoins particuliers »**

Cette inadaptation des enfants persiste donc jusqu'à l'âge scolaire. Au Québec, on propose dès lors d'adapter les services scolaires à leur égard. L'expression « adaptation scolaire » est préconisée par le Ministère de

---

<sup>12</sup> Banque de données des statistiques officielles sur le Québec : [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERQR3E0X04-10403648952\\$X3l&p\\_lang=1&p\\_id\\_raprt=3606](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERQR3E0X04-10403648952$X3l&p_lang=1&p_id_raprt=3606)

l'Éducation (MELS, 1999, 2007). Par ailleurs, la politique sur l'adaptation scolaire a été établie en 1999, faisant partie, évidemment, d'un continuum de modifications du système éducatif depuis plusieurs années (MELS, 1999). Depuis la mise en place de ses politiques, Bellefeuille et Labbé (2016) soulignent que l'école québécoise s'est transformée, en intégrant de plus en plus abondamment des « services complémentaires à l'enseignement » (par exemple, éducation spécialisée, psychoéducation, orthophonie, psychologie) (Bellefeuille et Labbé, 2016, p. 99). Une partie des enfants à « besoins particuliers » se retrouvent en école dite ordinaire, en classe dite ordinaire, avec un soutien spécialisé. Pour d'autres, dont le soutien est considéré comme trop important, ils se retrouvent en classe spécialisée intégrée dans une école dite ordinaire. Pour les derniers, lorsque l'adaptation nécessaire est considérée comme devant être entièrement intégrée à l'institution, ils se retrouvent dans des écoles spécialisées. L'autre bout du continuum.

Certaines écoles au Québec se prétendent être spécialistes d'un ensemble de « troubles ». C'est par exemple le cas de l'école de l'Étincelle<sup>13</sup> à Montréal, qui accueille exclusivement des élèves ayant reçu un diagnostic d'autisme et ayant une DI, et l'école « À pas de géants / Giants Steps »<sup>14</sup>, dans la même ville. Dans les écoles spécialisées, on trouve majoritairement un continuum d'approches qui ont pour base le comportementalisme (INESSS, 2014). Par exemple, on y retrouve abondamment le *Picture Exchange Communication System* (PECS). Ce dernier est un système de communication par pictogrammes, principalement destiné aux enfants et adolescents n'ayant que très peu accès au langage verbal. Ce système de communication favorise un seul tour de parole, c'est-à-dire une question par un locuteur et une réponse par un allocutaire. Il n'est pas destiné à se tourner vers des phrases ordinaires, car les pictogrammes n'illustrent pas tous les mots (sujet-verbe-complément). Ce dispositif est considéré utile dans la mesure où il a pour objectif pour l'élève de favoriser la compréhension, favoriser l'expression, aider à la mémorisation et rendre visible le vécu partagé (Charlop-Christy *et al.*, 2002). Dans le contexte d'une séance d'enseignement en classe, ce dispositif devient un véritable répertoire de références entre le personnel éducatif et les élèves et ce faisant, fait partie intégrante de la culture d'une institution scolaire. Le PECS est généralement utilisé avec le *Traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés* (TEACCH). En fait, l'applicabilité du programme TEACCH est nécessairement liée avec le système PECS qui s'inscrivent plus largement dans les approches comportementalistes (Dionisi, 2013). En effet, TEACCH consiste concrètement en une organisation individualisée d'un espace physique avec des repères temporels (par exemple, un minuteur, contrôlé par l'enseignant ou l'éducateur) dédiés à l'accomplissement de tâches et activités, également indiquées par des pictogrammes. Pour être optimisées,

---

<sup>13</sup> Site web de l'école de l'Étincelle : <https://de-letincelle.cssdm.gouv.qc.ca/>

<sup>14</sup> Site web de l'école À pas de géants / Giants Steps : <https://giantstepsmontreal.com/fr/>

ces dernières sont systématiquement accompagnées d'un « renforçateur motivationnel dans un rituel ou une séance d'activité qui prend alors la forme de stimuli positifs » (Dupin, 2018, p. 44).

Selon Duval *et al.*, (2005), les établissements scolaires spécialisés, et donc les approches spécialisées qui y sont intégrées, constituent « un phénomène important, non seulement pour l'école, mais aussi pour la société en général » (p. 304). En effet, en dépit du fait que l'accès à l'école est donné aux enfants, un processus de désaffiliation progresse pour ces élèves, car « les modes d'intervention, les savoirs basés sur une approche clinique et la gestion administrative seraient les facteurs responsables d'un clivage entre diverses catégories d'enfants » (Duval *et al.*, 2005, p. 318). Pour intégrer ces programmes, l'achat des outils spécifiques (répertoire d'images, minuteurs, etc.) est inhérent à leur utilisation. Comme il a été susmentionné, l'adoption et la souscription aux principes du programme doivent être intégrées au fonctionnement de l'école, sinon, ces derniers sont évidemment voués à diminuer en efficacité d'utilisation (Grollier, 2008). Ce phénomène de marques pédagogiques en autisme est interprété par certains auteurs comme l'industrie éducative de l'autisme à l'heure d'un intendance de marché néolibérale (Broderick et Roscigno, 2021 ; Hochmann, 2010 ; Mottron, 2016).

Un processus de désaffiliation a commencé dès la petite enfance à partir du diagnostic médical. En effet, il opère particulièrement pour une partie des enfants qui n'intègrent pas suffisamment ce que les utilisateurs de l'ABA et ICI veulent modifier chez eux. Les 20h par semaine prescrites par l'ICI détournent en soi les opportunités de socialisation des enfants pour prioriser l'apprentissage d'outils issus spécifiquement de marques pédagogiques associées au comportementaliste. L'ICI et l'ABA, à la petite enfance, et les programmes scolaires spécialisés, au primaire et au secondaire, cherchent certes à développer la compréhension de normes sociales pouvant être utiles pour s'intégrer au monde commun chez l'enfant ou l'adolescent, mais à l'aide de techniques et outils intégrés dans un monde étranger.

### **1.2.5 La réadaptation à l'âge adulte et le plan d'intervention**

Tant du côté du système éducatif que du système de santé et de services sociaux, issus de systèmes de gouvernance distincts (ministère de l'éducation et ministère de la santé et des services sociaux), des services éducatifs similaires sont prodigués. Pour le public dont il est question ici, ces systèmes sont influencés par les mêmes marques pédagogiques adaptées à la DI et/ou l'autisme, et donc, des approches présumément adaptées au diagnostic biomédical d'une personne et qui privilégient une épistémologie inspirée du comportementalisme. À l'âge adulte, certaines de ces personnes sont toujours, en quelque sorte, placées, pour ainsi poursuivre l'objectif d'acquisition des habiletés nécessaires pour être (ré)intégrées à la société. Les CR, en plus de donner des services à d'autres institutions, sont également des établissements que

peuvent fréquenter ces personnes. Pourtant, en fonction de la trajectoire de vie de ces personnes, des objectifs de (ré)adaptation sont toujours visés afin de favoriser leur participation sociale. Sur les documents ministériels, ces objectifs et les moyens propres pour atteindre cette situation sont inscrits sur un plan d'intervention (PI), tant au scolaire que dans les système de santé et services sociaux. Le PI est un des outils de prédilection et est d'ailleurs appliqué dès la petite enfance pour diriger le parcours « exclusif » précédemment décrit. Le PI est présenté aux personnes visées et à leur famille comme un plan d'identification des « besoins » et des « comportements » à modifier. Une temporalité y est également inscrite afin de structurer des objectifs par des moyens concrets, le plus souvent quantifiés. Une fois la date butoir atteinte, une reconduction des services est renégociée si cela est considéré nécessaire par la personne et/ou ses représentants. Dans les documents ministériels ainsi que la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* (LSSSS) sur laquelle les documents sont basés, plus précisément les articles 10 et 120 de la Loi 120 (1994, chapitre S-4.2), un élément important revient : l'importance de la participation prépondérante de la personne concernée quant à la production du plan d'intervention ainsi que ses objectifs et ses moyens (LSSSS, 2023). Dans les guides d'élaboration des plans d'intervention, c'est le principe premier :

1. L'usager et ses proches sont au cœur du plan d'intervention; les objectifs du plan traduisent donc des résultats visés à la fois par le ou les clients et par les intervenants (Centre de santé et de services sociaux du Cœur-de-l'Île, 2009, p. 10).

Cependant, dépendamment de la singularité de ces personnes, il n'est pas toujours possible de la faire participer à l'élaboration des fins détails du PI de la même manière pour les unes que pour les autres. En effet, par exemple, quelle différence de participation il y aura entre une personne désignée comme étant autiste ayant accès au langage verbal versus une autre qui est mutique ou qui n'a littéralement pas accès au langage verbal ? La négociation sur le PI est différente. Parfois, certaines personnes ne sont tout simplement pas amenées à y participer. On y intègre simplement la perception des éducateurs et des familles et/ou représentants. En outre, l'influence des normes institutionnelles est prépondérante dans la décision finale du contenu du PI. Les normes changent et les considérations éthiques évoluent pour la population d'une société donnée ou d'une institution donnée. Les caractéristiques comportementales qui sont présupposées propres à une personne ne sont pas considérées adaptées à un certain nombre de conventions, habitudes et normes d'une institution. Selon Romuald Bodin (2019), une institution est un ensemble complexe d'« usages institués et des règles, mais aussi des lieux et des objets, des outils et des techniques, des formes de contrôle, de valorisation et de punition, une division des tâches et, ce qui en est sans doute inséparable, des statuts et des hiérarchies » (Bodin, 2019, p. 19).

### 1.2.6 La gestion des comportements troublants

Les comportements gravement troublants qui peuvent être fréquents chez une personne autiste avec une DI, selon l'acception qui les définit, « compromet[tent] sa liberté, son intégration ou ses liens sociaux » (Tassé *et al.*, 2010, p. 64). Dans les institutions spécialisées précédemment énumérées (écoles ségréguées spécialisées, unités spécialisées en TGC dans les hôpitaux, etc.), plusieurs éléments des contextes et situations s'inscrivent dans une réalité complexe dont les détails entravent les moyens d'interpréter celle-ci. Par exemple, il arrive que plusieurs personnes n'aient pas accès aisément au langage parlé. Au cœur d'une action dans laquelle des manifestations comportementales sont brutales, la tâche est ardue pour comprendre de manière objective la raison pour laquelle une personne ne se sent pas bien ou si, de toute manière, celle-ci partage également ce pronostic. En effet, les phénomènes comportementaux corrélés avec l'attribution d'un TGC sont parfois brutaux : griffures, cris, destruction du matériel physique, perturbations d'activités de groupe, jusqu'à aller à des actes sexuels répréhensibles (INESSS, 2021). Dans des circonstances difficiles et troublantes, le chemin pédagogique est souvent dépourvu de techniques efficaces qui dépassent une perspectives à court terme. En l'absence d'une réflexion sur le sens dégagé par un apprenant et un éducateur – les finalités d'apprentissages et éducatives – tout sujet veut défendre sa liberté personnelle. Une règle commune devrait donc être construite et assumée par des interactants impliqués dans une situation. Cependant, l'interprétation du sens d'une griffure est ardue. Est-ce que ce qui est en question est la faute ou simplement la cause, la raison, la compréhension, l'indignation, etc. ?

#### 1.2.6.1 C'est la règle qui décide

Dans des institutions structurées, comme une école ou un hôpital, il y a des « règles » tacites ou non qui focalisent sur les attitudes et comportements que l'on devrait idéalement adopter lorsque l'on s'intègre ou on nous intègre à un groupe. Or, pour le philosophe Charles Taylor, dans son essai « *To follow a rule* », la règle (par exemple, qui prescrit l'attitude comportementale à adopter) peut être abstraite, car elle dépend de la manière dont celle-ci a été pratiquée – voire stabilisée – par une communauté dans une institution donnée (Taylor, 1997). En se basant sur les travaux du philosophe Ludwig Wittgenstein, il indique que « la règle réside essentiellement dans la pratique. La règle est ce qui anime la pratique à un moment donné, et non une formulation derrière elle, inscrite dans nos pensées, ou notre cerveau, ou nos gènes, ou quoi que ce soit » (Taylor, 1997, p. 13, traduction libre). Pourtant, la compréhension d'un certain nombre de règles de fonctionnement est un prérequis pour des personnes qui fréquentent nouvellement une institution et se reformule rarement à l'entrée de nouveaux individus. Certaines règles sont qualifiées de constitutives, c'est-à-dire qu'elles sont des préceptes dont la fonction est de statuer une pratique, un jeu, une institution (Ricoeur, 2015). Par un exemple métaphorique sur les jeux, Morin (2009) dit par exemple que « les échecs sont des

conventions, et si nous ne pouvons pas les concevoir, ils n'existent pas. Leur existence dépend de nous et de notre imagination [...] » (Morin, 2009, p. 4). Pour revenir aux institutions, « [l]e problème, c'est que précisément, [elles] dépendent de nous – et non pas de moi seul » (Morin, 2009, p. 4).

Dans le contexte d'une institution éducative en milieux spécialisés, enfreindre les règles a des « conséquences », euphémisme signifiant bien souvent une punition et vocable par ailleurs utilisé fréquemment dans les espaces éducatifs québécois, comme l'indique Sallée (2023). Par exemple, dans les milieux scolaires spécialisés pour élèves ayant reçu un diagnostic de DI et d'autisme, un ensemble de comportements dits inappropriés sont réprimés par des pratiques qui considèrent que l'obstacle est tel que l'isolement des personnes autistes – surtout lorsqu'elles développent des TGC – est nécessaire à leur prise en charge (Mottron, 2010). Les classes spécialisées mettent souvent en place des « espaces de travail individuels » qui isolent les élèves au sein même de la classe (Charlop-Christy *et al.*, 2002 ; Dionisi, 2013 ; Grollier, 2008 ; Mottron, 2010, 2016 ; Odier-Guedj, 2013a). Si un comportement est considéré dangereux, une salle d'isolement – dite d'apaisement – est dès lors préconisée. Or, une pratique d'exclusion et de punition (ou conséquence) à elle seule, aussi rigoureusement et systématiquement appliquée soit-elle, ne revêt pas de signification morale pour les acteurs. Pour revenir aux règles constitutives, selon Ricoeur,

il importe de bien noter [qu'elles] ne sont pas des règles morales. Elles statuent seulement sur la signification de gestes particuliers et font [...] que tel geste de la main « compte comme », par exemple, saluer, voter, hélér un taxi, etc. Certes, les règles constitutives mettent sur la voie des règles morales, dans la mesure où celles-ci régissent les conduites susceptibles de revêtir une signification (Ricoeur, 2015, p. 183).

En ce sens, que signifie pour un apprenant une pratique d'exclusion vers un autre local sécurisé? En situation éducative de groupe, devrait-on sortir une personne d'une activité à la première griffure qu'elle fait à autrui ou bien la discipliner en lui disant que c'est mal ? Dans quels buts ou finalités d'apprentissage? Cela mène-t-il assurément chez la personne dite fautive vers la compréhension empathique de l'autre pour éventuellement qu'elle proscrive intentionnellement son comportement ? Et au contraire, lorsque cette personne en d'autres circonstances « fait bien », devrait-on systématiquement la récompenser de friandises, décidant à sa place le moment où il faut être fier, comme il est préconisé dans certaines approches comportementalistes (Charlop-Christy *et al.*, 2002 ; Dionisi, 2013 ; Grollier, 2008 ; Lal et Shahane, 2011 ; Mottron, 2016) ? Est-ce que l'intervenant ou l'enseignant devrait insister et être ambitieux auprès de quelqu'un qui semble décidément démontrer en apparence qu'il n'est pas disponible à expérimenter ce qui lui est proposé ? Et avant de répondre à cette dernière, la légitimité professionnelle est-elle une condition suffisante pour persuader quelqu'un en toute circonstance ?

### 1.2.6.2 À qui ou à quoi la cause du malentendu ?

Il est avancé que les causes des TGC sont multifactorielles (INESSS, 2021). Selon l'INESSS (2021), le facteur biologique pourrait représenter la portion la plus importante de ces causes. Cependant, deux catégories épistémologiques s'entremêlent ici. Robbes et Afgoustidis (2015) avancent que l'analyse d'un comportement troublant dans un contexte médico-psychologique prend en compte la dimension biologique, laquelle est déterministe et non intentionnelle, d'un côté; et de l'autre, le caractère délibéré, volontaire d'une conduite, laquelle est une conception morale (Robbes et Afgoustidis, 2015). Cette double vision de la personne est difficile à démêler pour l'éducateur en charge de la personne troublante. Du point de vue de l'éducation, la situation est d'autant plus délicate, puisque l'éducateur représente en quelque sorte le médiateur du savoir et des normes. Lui signifier que les causes comportementales qui influencent l'attitude d'un apprenant sont essentiellement biologiques serait de traduire son travail comme étant superficiel, et de plus, cela lui enlèverait une grande partie de responsabilité (Barry, 2015 ; Robbes et Afgoustidis, 2015).

Pourtant au Québec, dans le domaine de l'autisme et du TGC, la plupart des articles scientifiques et recherches se font dans un cadre de pensée qui s'inscrit dans une perspective comportementaliste sous l'angle médical et psychologique (INESSS, 2021 ; Mottron, 2016 ; Rivard *et al.*, 2017 ; Sabourin et Lapointe, 2018 ; Tassé *et al.*, 2010). Dans ces articles, la recherche se penche sur les comportements de la personne. Elle ne centre pas la réflexion sur la situation dans laquelle la personne est placée. Ainsi, on met de côté une compréhension critique que les acteurs (éducateurs, professeurs, élèves, patients) pourraient davantage développer par rapport au cadre dans lequel ils sont placés ainsi que la manière dont il est conduit. Dans le rapport de l'INESSS (2021), réunissant les meilleures pratiques proposées au Québec, même le concept d'adaptation de l'environnement donne des exemples en liens avec certains stéréotypes comportementaux de l'autisme, en énonçant que « [des] comportements [problématiques] sont plus rares quand l'environnement permet à la personne de gérer les paramètres de température, de bruit, d'éclairage, de proximité d'autres personnes selon ses besoins et ses préférences » (INESSS, 2021, p. 35). Ces exemples se basent strictement sur la présomption que ces personnes sont par exemple, hypersensibles ou hyposensibles – des conditions certes plus présentes statistiquement chez la population autiste (Elwin *et al.*, 2013 ; Sabag et Geva, 2022) –, mais desquelles il est impossible d'extraire une logique structurant le fonctionnement d'un groupe de personnes dont les façons d'être sont diverses et variées. Selon le dictionnaire, l'environnement, c'est l'ensemble des conditions naturelles et culturelles qui peuvent agir sur les activités humaines. Dans cette logique simplificatrice, la dimension culturelle des rapports humains et des modalités interactionnelles qui les réalisent est écartée lorsqu'elles concernent ces personnes. Avec de telles propositions de gestion de l'environnement d'un éducateur, on apporte seulement des propositions individualisées ne tenant pas compte de la dynamique d'un groupe et la délibération inhérente à l'ajustement de cet environnement. Il est

vrai que chaque acteur a une façon singulière d’appréhender le savoir et son environnement, mais il est également vrai – c’est une fatalité – que cet acteur est amené à se développer et vivre avec d’autres qui vivent des défis de même nature. Les spécificités de tout un chacun se percutent nécessairement les unes avec les autres et seules des institutions de groupe à même de concevoir une diversité d’acteurs et de rencontres imprévues peuvent se diriger vers un monde dont on se partage ensemble des objets communs.

Or, bien souvent, les règles sont instituées indépendamment des enfants, élèves, adultes – tous apprenants – qui par ailleurs ne peuvent et ne veulent bien souvent pas se conformer. On attend pourtant patiemment que celles-ci s’intériorisent chez les personnes en espérant ne plus avoir besoin d’user de la force disciplinaire et pouvoir les (ré)intégrer dans le monde commun. Cependant, comme il a été montré précédemment dans les **sections 1.2.3 à 1.2.5**, le trajet s’avère parfois être très long, voire perpétuel.

En se basant sur les réflexions proposées par Michel Foucault sur la notion de « gouvernementalité<sup>15</sup> », les dispositifs de sécurité et d’isolement mettent paradoxalement en valeur les dynamiques comportementales tempétueuses qui se produisent dans les établissements, au lieu de chercher à les humaniser et les inhiber. On omet l’hypothèse que l’ancrage institutionnalisé des outils comportementalistes et des dispositifs réglementaires et disciplinaires produisent des populations dépendantes de ce système provenant d’un monde étranger. Et à l’intérieur de ce monde, on garde certains élèves isolés des autres, dans un espace de travail ou en salle d’isolement, accusant des causes socio-culturelles, biologiques, génétiques, médicales, psychologiques. On réifie ce qui est social (Roiné, 2014) et ainsi, la désaffiliation sociale progresse et arrive enfin vers un état d’exclusion sociale.

Chez l’éducateur, ne serait-il pas plus judicieux de miser sur l’éducabilité des apprenants – ou leur potentiel relationnel à évoluer – mais également à pouvoir réfléchir à la situation globale dans laquelle ils sont placés ? Ainsi, peut-être serait-il possible de mettre en place des expérimentations qui appréhendent une vie commune, ouverte à la diversité, où la place pour l’essai-erreur des membres d’un groupe en tant que communauté est prépondérante (Meirieu, 1991, 2010 ; Odier-Guedj, 2013a ; Odier-Guedj et Gombert, 2012). L’éducateur, ou comme le disait Fernand Deligny, le créateur de circonstances, a donc un rôle primordial à jouer.

---

<sup>15</sup> Le néologisme « gouvernementalité » renvoie à l’ensemble des pratiques destinées à former et canaliser la conduite de soi ou celles des autres. Chez Foucault, le pouvoir politique – ou ici, éducatif – est un ensemble hétérogène de normes instituées, de discours et de savoirs qui légitiment ces pratiques (Foucault, 2004).

### **PARTIE III : CAPABILITÉS, ÉDUCABILITÉ ET AUTOETHNOGRAPHIE (CONSTITUANTS DE CETTE RECHERCHE)**

La partie II du présent mémoire a permis de souligner que les personnes concernées dans le propos (DI et autistes désignées comme ayant un TGC) sont assignées à des institutions distinctes des publics de personnes dites normales. Dans bien des cas, dès la petite enfance, une anomalie est pointée et fait l'objet de l'attribution d'un diagnostic biomédical, et dès lors, un parcours éducatif « exclusif » et de désaffiliation y est systématiquement prescrit. Ce parcours est offert dans des institutions et infrastructures distinctes de celles dites normales, et d'autres part, les programmes éducatifs qui y sont intégrés sont la plupart du temps basés sur des approches éducatives inspirées du comportementalisme. Celles-ci sont intégrées au fonctionnement institutionnel, devenant un monde étranger, et contribuant ainsi au processus de désaffiliation des personnes. Également, il a été vu, pour ces personnes, qu'atteindre des objectifs de (ré)adaptation est un prérequis pour accorder l'accès à une éventuelle participation juste dans la société auprès de personnes dites normales. Or, les situations éducatives se révèlent complexes, d'une part parce qu'une partie des acteurs peuvent faire des gestes perturbateurs et troublants, mais également parce que les approches éducatives sont souvent développées de manière individualisées et ce faisant, ne préconisent pas des situations favorisant, par exemple, les interactions avec les autres. La réadaptation est dès lors un long chemin parfois sans issue. Ce constat amène une réflexion quant aux possibilités éducatives dans de tels contextes et ce faisant, concernant le rôle de l'éducateur.

À partir de la prochaine partie, certains énoncés sont écrits à la première personne du singulier, « le je », et la première personne du pluriel, « le nous », pour ainsi spécifier mon implication personnelle à travers divers organisations et institutions, mais également la contribution nécessaire de certains de mes collègues éducateurs et chercheurs. Il s'agit d'établir spécifiquement le problème de recherche. L'objectif général de cette troisième partie de la problématique consiste à définir mes positions éducatives et ma position à l'égard du système éducatif spécialisé en général au Québec. Dans un premier temps, un modèle normatif et théorique de justice – l'approche des capacités – ainsi qu'une posture à l'égard des apprenants – le postulat d'éducabilité – sont décrits, afin de spécifier en termes d'éthique et d'objectif éducatif un certain nombre de mes valeurs. Je spécifierai ce que j'entends par éducateur « encapacitant » – personne dont le but ultime est l'émergence des capacités des apprenants qu'il rencontre. Je décris ensuite le dispositif « Art-Percussion-Programme-Recherche-Organisation-Sociale-Humaine » (APPROSH) – auquel je suis affilié – pour ainsi spécifier son adéquation avec l'approche des capacités et le postulat d'éducabilité. Ensuite, je spécifie ma démarche autoethnographique et le contexte de recherche. Je conclus avec la question de recherche et l'objectif général de recherche.

### **1.3 Deux postulats éthiques : l'approche par les capacités et la notion d'éducabilité**

#### **1.3.1 L'approche par les capacités**

Dans le champ du handicap, plusieurs chercheurs et éducateurs affirment qu'afin que des personnes de la diversité capacitaire puissent mener une vie digne, il est nécessaire d'avoir un seuil minimal de libertés (Nussbaum, 2012 ; Riddle, 2014 ; Sen, 2023) et de risques qui permettent l'autonomie et l'autodétermination (Geurts *et al.*, 2020 ; Sarrazin, 2020 ; Wehmeyer et Abery, 2013). L'approche par les capacités, telle que formulée par plusieurs chercheurs à l'international (notamment dans le *Journal of Human Development and Capabilities*) –, consiste à mettre en place un seuil minimal de capacité, c'est-à-dire la possibilité et la liberté de faire des choix parmi les biens que les personnes jugent estimables et de les atteindre effectivement. Dans un contexte d'éducation, cette approche met l'accent sur la situation dans laquelle les personnes sont placées, celle-ci leur permettant ou non d'exprimer la capacité dont ils disposent ou pourraient disposer. Cela touche alors à la liberté qui leur est donnée et aux moyens qui leur sont offerts. Dans l'action éducative, cela indique que l'on devrait donc tenter de les *encapaciter*, l'encapacitation étant une traduction de « empowerment ».

Selon ce modèle, toute justice sociale peut opérer dans la mesure où l'action sociale est guidée par cette question : « qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être » (Nussbaum, 2012, p. 37) ? L'approche par les capacités s'attache aux injustices et inégalités sociales qui sont sociohistoriquement ancrées, parfois implicites et pernicieuses (Paletta, 2013 ; Riddle, 2014). Elle accorde une attention particulière aux obstacles et aux différences dans les besoins et désirs en ressources que nécessitent certains groupes sociaux – par exemple ceux de la diversité capacitaire – en comparaison à d'autres qui sont plus privilégiés. Ainsi, cette approche revêt une pertinence particulière pour comprendre et améliorer l'expérience de justice sociale des personnes de la diversité capacitaire en ce qui concerne l'analyse des désirs et besoins spécifiques inhérents à la condition dans laquelle ces individus sont placés (Riddle, 2014).

Les personnes qui réalisent des actions perturbatrices et troublantes ne sont pas spécifiquement prises en compte comme telles dans les théories de la justice. En fait, en général dans les théories de la justice classiques, même les personnes handicapées au sens large ont souvent été omises (Nussbaum, 2012 ; Riddle, 2014). À son origine, l'approche des capacités, développée dans les années 1980 par l'économiste Amartya Sen, fut d'abord une réponse aux manquements repérés dans la théorie de la justice développée par John Rawls (Rawls, 2009). Sen, critiquait l'approche Rawlsienne préconisant l'accès égal pour tous à des « biens premiers » – par exemple des mêmes droits, libertés et opportunités, ainsi que de certains moyens polyvalents comme les revenus et la richesse. Or, selon Sen, octroyer l'accès universel aux biens premiers à tout un chacun, concrètement, ne permet pas l'accessibilité et l'utilisation de ces biens de manière égale

pour tout le monde. Plus largement, cet accès ne contribue pas au bien-être des personnes pareillement. Le « bien-être », chez Sen, est entendu comme la qualité de vie, favorisée par une liberté de choix pour accéder effectivement aux biens premiers. Analyser le « bien-être », c'est donc tenir compte de la singularité humaine des personnes au niveau de leurs désirs et leurs besoins (Sen, 2023).

Ces choix effectifs, au sens de l'approche de Sen, se nomment « fonctionnements ». Les besoins et les désirs des individus sont forgés par ce qui les constitue, à savoir, leur ensemble de capacités individuelles, mais également la manière dont ils sont socialement construits en tant que personne. Les fonctionnements, au sens de l'approche des capacités, représentent donc les intérêts et la capacité réelle d'une personne de choisir un bien (activité pédagogique, un repas, un horaire, etc.). Cela se manifeste sous la forme concrète et observable d'actions entreprises pour y parvenir, ou du moins, des indices quant au désir potentiel d'y parvenir. L'approche des capacités a donc deux concepts centraux : 1) les capacités et 2) les fonctionnements. Par exemple, dans un établissement éducatif, les capacités pourraient représenter l'ensemble de possibilités d'activités éducatives mises à disposition dans une matinée et les fonctionnements seraient le choix et l'exercice d'une activité faite de manière libre et autonome par un apprenant parmi ces choix. Par ailleurs, l'ensemble des capacités – ou les possibilités de libertés en fonction des capacités réelles d'un individu – serait idéalement en adéquation avec les compétences développés et/ou potentiels des personnes (ou en fonction de la question « qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être »). La notion de « liberté de choisir » est inhérente au concept de capacité. Or, les choix mis à disposition, en termes de situations éducatives, sont en grande partie du ressort de l'éducateur et de l'institution dans laquelle celui-ci travaille et progresse. Si donner l'accès aux capacités est juste et ce faisant, un objectif éthique qu'il faut atteindre, l'ensemble des situations éducatives ne devrait-il pas se diriger dans ce but précis ?

### **1.3.2 Le rôle « encapacitant » de l'éducateur spécialisé**

Les éducateurs spécialisés ont donc un rôle à jouer à travers ce qui est mis à disposition en termes de possibilités éducatives pour un apprenant. L'éducateur spécialisé se caractérise par sa formation et expérience spécifiques vouées à faire l'éducation de catégories spécifiques de personnes. Or, cette éducation spécialisée est mise en œuvre dans des établissements éducatifs qui, comme il a été vu dans les deux premières parties de ce mémoire, se caractérisent par leur fermeture et leur éloignement du monde commun. Également, elles intègrent des techniques comportementalistes dont le fonctionnement mécanique n'est pas conçu d'emblée pour favoriser les capacités des apprenants, objet subtil à saisir. En effet, l'approche comportementaliste, se basant sur une épistémologie essentialiste, postule que le sujet aurait une nature immuable et ce faisant, prédictible (Schadron, 2005b). De son côté, l'éducateur peut avoir du mal à être

critique à l'égard de ce qu'il reçoit lui-même comme formation dans un milieu dans lequel ses fonctions et ses tâches sont généralement prédéterminées. Il est aux prises avec l'apprentissage de l'application d'un ensemble de techniques qui sont préconçues pour être appliquées au public désigné. Il est dès lors difficile d'en faire une lecture critique qui pourrait viser d'autres finalités, parmi lesquelles les capacités que ces personnes ont le désir d'exercer effectivement.

### **1.3.3 Le postulat d'éducabilité dans l'approche des capacités**

Les capacités sont abstraites et spéculatives. Pour répondre à la question « qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être », l'éducateur voulant favoriser les circonstances pour atteindre cet horizon doit faire une prospective et explorer des possibilités éducatives. Pour ce faire, le projet éducatif devrait se vouloir émancipatoire, soucieux de la démarche de tout un chacun, ou comme le dit le pédagogue Philippe Meirieu, « bien à l'émancipation de tous [...] et non à la promotion dominatrice d'une élite » (Meirieu, 1991, p. 74). Non loin des postulats de l'approche des capacités, il y a dès lors la notion d'éducabilité à laquelle il est nécessaire de porter attention. Les éducateurs qui y adhèrent s'appuient « sur la croyance [...] que tout sujet dont il a la responsabilité peut être éduqué, qu'il peut apprendre, progresser – et s'émanciper comme personne relationnelle, aussi libre, autonome et heureuse que possible » (Terraz et Denimal, 2018, p. 1). Ce postulat, bien qu'il soit impossible de le vérifier sur le plan scientifique, est juste et promoteur des capacités, car il invite nécessairement à faire l'exploration des possibilités éducatives qui se placent devant l'éducateur (Meirieu, 2010). C'est un principe qui invite à la réflexion constante, à faire « comme si », et qui dans son essence est promoteur de l'éducation inclusive, eu égard à une culture éducative qui sans ces balises risquerait de promouvoir une sélection éducative exclusive. Pour Meirieu (1991),

la conviction de l'éducabilité de l'élève représente une règle de déontologie sans laquelle tout enseignement risque de se réduire à une opération de sélection sociale dont le maître sera un instrument d'autant plus efficace qu'il aura intériorisé avec moins de distance critique les modèles de réussite fournis par l'environnement idéologique (Meirieu, 1991, p. 74).

Cela invite donc à se pencher attentivement sur le désir d'apprendre de l'apprenant, objet subtil et semblablement impalpable, surtout lorsque la personne dont on en présume la volonté n'a pas accès au langage. Gardou et Horvais (2012) comparent le désir au concept de « besoin » ainsi : « contrairement au besoin, le désir n'a pas d'échelle normative. Il ne s'évalue pas. Il n'est décelable que sous des manifestations que seul un regard particulièrement attentif est à même de saisir » (p. 105). En ce sens, le désir ou une capacité ne peut se repérer aisément, même par l'éducateur. Favoriser l'accès aux capacités, c'est créer des circonstances qui peuvent y mener en acceptant l'incertitude du résultat. Il est indéniable qu'il existe bien des manuels, des études théoriques ou empiriques qui proposent des démarches techniques à suivre

pour amener un apprenant à faire des choix aisément parmi les biens qu'il juge estimables. Or, pour Meirieu (1991), « il faut accepter sereinement l'idée que la pédagogie ne trouve pas sa légitimité dans l'existence des mêmes critères de validation que l'ensemble des disciplines traditionnelles, comme la physique, la géologie, la linguistique, l'économie ou l'histoire » (p. 102). Et qu'est-ce que la réussite pédagogique, si ce n'est pour l'éducateur de constater que l'apprenant trouve plaisir à apprendre et comprendre ? La réussite pédagogique peut probablement tirer son succès de la réflexion portant sur la relation éducative qu'entretient l'éducateur et l'apprenant à savoir, cet accord dans le choix des apprentissages et des situations éducatives (Schneuwly, 2015). Plusieurs recherches sur l'approche des capacités se penchent sur les aspects éthiques et de justice à l'égard des personnes de la diversité capacitaire (Mitra, 2006 ; Murray, 2023 ; Nussbaum, 2012 ; Paletta, 2013 ; Riddle, 2014). Mais celles-ci ne font pas références au processus réflexif *in situ* de ce en quoi consiste une démarche éducative favorisant l'émergence des capacités. Le rapport qu'entretient un éducateur à l'égard d'un apprenant dont la désignation est péjorative est influencé par ce processus. Nécessairement, le chemin emprunté par l'éducateur pour guider l'apprenant vers l'émergence de ses capacités est entravé par des perceptions, des humeurs, l'influence des collègues, la légitimité hiérarchique, éducative ou administrative, etc. (Drolet *et al.*, 2019). Dès lors, il devient opportun de se pencher sur des aspects réflexifs de la rencontre et la relation que peuvent vivre l'éducateur et l'apprenant pour comprendre comment le premier peut éventuellement susciter des circonstances favorisant l'émergence des capacités du deuxième, et peut-être même, *vice-versa*.

Nussbaum (2007, 2012) indique que la difficulté pragmatique de l'approche des capacités se trouvent également dans la manière dont les institutions peuvent favoriser une justice à l'égard de leurs membres. En ce sens, selon l'autrice, « nous ne pouvons pas passer directement à l'assignation de devoirs aux individus : des devoirs essentiels incombent aux institutions. Tout autre type de solution rencontre des difficultés pratiques et conceptuelles insurmontables. » (Nussbaum, 2012, p. 163). Or, les institutions sont des ensembles complexes d'éléments interagissants qui sont difficilement modifiables sans que les acteurs impliqués entreprennent des actions concertées vers un changement de culture institutionnelle (Hess et Schaepelynck, 2013 ; Lignier, 2010 ; Turmel, 1997).

C'est en ceci que la démarche praxique de l'éducateur, potentiellement capable de créer des circonstances éducatives favorables à établir un environnement plus juste – ou favorisant les capacités – pour les apprenants, devrait être documentée. La praxis, ici, est entendue dans le sens de Paolo Freire, en tant qu'actions et réflexions transformatrices des personnes sur le monde (Freire, 2021). Mieux comprendre l'évolution praxique et les pratiques qui en découlent d'un éducateur auprès d'apprenants autistes désignés comme ayant un TGC contribuerait à éclairer des aspects clés de la rencontre entre ces derniers. Ainsi, une

telle démarche pourrait contribuer à un changement de culture plus profond au sein des institutions dans lesquels l'éducateur s'inscrit. Selon Riddle (2014), cette réflexivité, pour contribuer éthiquement aux personnes de la diversité capacitaire, parmi lesquels des autistes désignées comme ayant un TGC, devrait se faire avec une conception critique du handicap – ou de « l'irréductible altérité de l'Autre » (Lévinas, 2010) – et de pair avec l'approche des capacités.

Dans la prochaine section, je décris mon parcours d'éducateur dans le dispositif de médiation musicale APPROSH. J'indiquerai dans quelle mesure ce dispositif est en adéquation avec l'approche des capacités et le postulat d'éducabilité.

### **1.3.4 APPROSH : mon développement et ma formation atypique d'éducateur**

APPROSH est un dispositif sociodynamique d'intégration sociale par l'art, principalement via la pratique rythmique et musicale (Gagnon et Dugré, 2007). La première tentative de description de ce qui existait déjà organiquement a débuté en 2007 par le Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). « L'objectif général [...] [du dispositif APPROSH] (anciennement Sociodynamique d'intégration par l'art) est de favoriser l'intégration et la participation sociales [...] par l'établissement d'un lien entre [les participants] et la communauté par l'entremise d'activités musicales » (Gagnon et Dugré, 2007, p. 15). L'objectif ultime de APPROSH est d'introduire une qualité de relation avec les apprenants qui est basée sur la présomption de leurs capacités, pour le développement de leurs capacités artistiques et démocratiques (Labrèche *et al.*, à paraître). Les notions de choix et de capacités y sont centrales, puisqu'au sein des groupes qui se forment pour les différents projets que nous menons avec APPROSH, la contribution de tous les acteurs aux créations artistiques et au fonctionnement du groupe est recherchée (Ghoul et al., 2022 ; Horvais, 2024 ; Labrèche et al., à paraître).

Je me développe professionnellement à travers différents projets d'APPROSH depuis 2016. Nous avons implanté des projets dans une grande diversité de milieux : des leçons musicales créatives individualisées auprès d'un apprenant, allant jusqu'à l'institution de communautés inclusives temporaires dans un contexte de camp d'été se déroulant sur plusieurs semaines. Bien souvent, nous travaillons auprès de personnes autistes désignées comme ayant un TC ou un TGC. Nous travaillons auprès d'élèves en rupture de service scolaire – en allant rencontrer des familles directement dans leur habitation – ou dans des unités internes et externes de services hospitaliers, dans des écoles spécialisées, mais également dans un service de répit pour

autistes en collaboration avec le centre communautaire de *La Gang à Rambrou*<sup>16</sup>, où je suis professeur et coordonnateur pédagogique. C'est également un lieu où les projets éducatifs ont cette intention de promouvoir les capacités des personnes et qui favorise le respect des personnes dans leurs droits à l'autodétermination (Horvais, 2019, 2022).

### **1.3.5 Une autoethnographie dans de multiples milieux accueillant des personnes autistes désignées comme ayant un TGC : c'est pertinent ?**

Depuis 2021, j'ai commencé à écrire sur une base régulière des réflexions personnelles à propos des différents projets que nous menons avec le dispositif APPROSH. Sous forme de journal de bord, mes écrits se penchent sur une multitude de rencontres dans lesquelles je suis directement ou indirectement impliqué. Par ailleurs, je m'y réfère de temps à autre pour apprécier mon évolution en tant qu'éducateur, mais également la qualité de la relation que j'entretiens avec les personnes rencontrées dans ces milieux. En questionnant la pertinence de ces écrits, j'ai développé un regard critique sur un certain nombre de conceptions que j'ai par rapport à mon rôle d'éducateur et ce que je suis tenu de faire en interaction avec des apprenants que je rencontre. Progressivement, dans mes recherches, je constate que cette démarche s'inscrit dans une épistémologie critique ayant pour base une méthodologie autoethnographique. Comme certains ethnographes, par exemple Pontrandolfo et Solimene (2021), j'y ai noté « la rencontre réelle avec des personnes qui incarnent différentes façons de penser et de vivre notre monde ». Un autoethnographe, dès lors qu'il commence à interagir avec une institution nouvelle, est confronté à des épistémologies variées. Il est amené à observer des rapports entre des éducateurs et des apprenants qui s'inscrivent dans des cultures éducatives et professionnelles diverses (Pontrandolfo et Solimene, 2021). L'autoethnographe – dès lors qu'il est également praticien, peut donc être confronté à des valeurs contrastantes – voir antithétiques – aux siennes. Par ailleurs, lorsque l'ethnographe a aussi un rôle d'éducateur, ferait-il, comme l'écrit Rautenberg (2000), de l'ethnologie appliquée, voir impliquée ?

Spécifiquement à mon contexte, je devais bien souvent aller rencontrer des personnes à propos desquelles certaines informations en amont me semblaient intuitivement déstabilisantes et troublantes. Cet aspect a nécessairement forgé mon rapport aux personnes et aux milieux. En effet, ayant toujours une liberté éducative et pédagogique qui est promue au sein d'APPROSH et de *La Gang à Rambrou*, l'intégration des

---

<sup>16</sup> Pour faire un bref historique, *La Gang à Rambrou* offre des activités et du travail dans le domaine artistique à des personnes ayant reçu un diagnostic d'autisme et/ou de DI depuis sa fondation en 1995. Cet organisme communautaire est écloso lorsque ses deux fondatrices ont rassemblé et organisé une petite troupe de théâtre avec un groupe de personnes auprès de qui elles travaillaient, et ce, en marge du système de santé et service sociaux. Aujourd'hui au Québec, *La Gang à Rambrou* est reconnue comme étant un organisme artistique majeur de l'inclusion sociale des personnes désignées comme ayant une DI ou autistes. De plus, l'organisme collabore depuis 3 ans, entre autres, avec l'Opéra de Montréal : <https://www.operademontreal.com/la-gang-rambrou>

pratiques éducatives préconisées par APPROSH au sein d'autres milieux est culturellement délicate en dépit du fait que nous sommes invités par ces milieux. Plus concrètement, tout projet éducatif dans un milieu nécessite une inter-adaptation entre le milieu preneur, les apprenants et nous, ce qui mène nécessairement à des négociations institutionnelles, des tensions et des résolutions. Or, en dépit de cette double rencontre déstabilisante – l'apprenant troublant et la culture éducative en contradiction à la mienne – nous nous donnons le devoir de représenter une culture éducative promotrice des capacités et de l'éducabilité des apprenants et ce faisant, nous nous impliquons concrètement à agir avec bienveillance sur la culture des milieux preneurs. La négociation qui doit se réaliser dans une rencontre est un aspect fondamental pour l'éthique de mon intervention. C'est un élément central pour cette présente recherche. À travers une autoethnographie – ou l'écriture de soi dans la rencontre de la culture de ces milieux – les savoirs et les tensions qui émergent sont heuristiquement féconds sur le plan de la connaissance (Champagne-Poirier, 2016a ; Dubé, 2016 ; Rondeau, 2011). Cette connaissance nourrit d'une part mon développement professionnel en tant qu'éducateur, mais d'autre part, peut alimenter la recherche dans le domaine de l'éducation auprès de personnes autistes désignées comme ayant un TGC. Car, ce type de recherche veut comprendre une histoire singulière sociohistoriquement inscrite dans des contextes culturels déterminés (Dubé, 2016).

Au Québec, les recherches qui se penchent sur les TC/TGC proposent souvent une démarche à suivre, des techniques, qui se traduisent en « meilleures pratiques de préventions ou d'intervention » (INESSS, 2021). Elles invitent à appliquer une recette, mais n'indiquent pas par ailleurs comment s'y prendre réellement ni ne misent sur le développement éducatif et professionnel de l'éducateur. Ces prescriptions issues de la recherche ne soutiennent pas son appropriation de principes éducatifs et institutionnels dans sa rencontre avec l'Autre. Ces moments sont nécessairement teintés de craintes et d'anticipations.

Dans le contexte québécois, aucune recherche ne s'est penchée sur le développement pratique de l'éducateur dans la rencontre de personnes DI et autistes désignées comme ayant un TGC. Une telle recherche susciterait sur le plan scientifique des balises réflexives nécessaires aux éducateurs qui tendent à se spécialiser auprès de personnes dont les comportements sont dits troublants. Par ailleurs, APPROSH a suscité des résultats scientifiques intéressants en ce qui concerne les interactions de personnes autistes désignées ou pas comme ayant un TC (Gagnon et Dugré, 2007). Or, cette dernière recherche n'abordait pas les questions du « comment » : comment un éducateur s'y prend pour susciter des interactions conviviales dans lesquelles des apprentissages se font ? Comment une telle démarche éducative évolue-t-elle ? Si l'éducateur focalise sur les capacités des personnes, comment s'y prend-il pour en susciter l'émergence ?

Dès lors, une posture méthodologique d'intervention adaptée, soutenue par une autoethnographie, doit être explorée dans le domaine de la recherche auprès de personnes autistes désignées comme ayant un TGC. L'approche méthodologique proposée veut amener à sortir des impasses individualistes – que les dispositifs d'approches comportementalistes individualisées confirment – pour penser la rencontre entre des personnes, en m'incluant ce faisant. Je postule qu'un processus de désaffiliation opère chez ces personnes, de la petite enfance à l'âge adulte, par le fait que certains outils et certaines pratiques utilisés sont exclusifs aux milieux éducatifs spécialisés et non généralisables au monde commun – ce qui supposerait donc indûment un besoin essentiel de prescrire ces outils et pratiques aux personnes. Pour répondre à ce constat, j'opte pour une méthodologie autoethnographique afin de déterminer des pratiques éducatives dont le sens et la visée créent davantage du commun et visent l'ouverture à une diversité humaine en interaction, ce qui potentiellement peut (ré)affilier les personnes au monde commun. Le sens dans le cours de mes actions concerne l'éthique, c'est-à-dire la manière dont elles sont produites en harmonie avec la visée. Chemin faisant, ce sens se produit donc par la définition de valeurs liées aux capacités des apprenants, ce qui postule également leur éducatibilité. Cela conduit à la question générale de recherche suivante :

### **Question générale de recherche**

Comment les pratiques éducatives d'un éducateur se développent lorsqu'il choisit de privilégier une relation éducative misant sur le postulat d'éducatibilité et le développement des capacités des personnes qui lui sont confiées dans des contextes aux cultures d'intervention étrangères à ces notions ?

### **Objectif général de recherche**

Cette recherche vise à explorer à travers mes propres écrits les traces de mes actions en tant qu'éducateur au sein de rencontres éducatives. En faisant appel à l'autoethnographie, la lecture des données sera faite dans le but de déceler un ensemble de composantes pertinentes au développement praxique d'un éducateur s'appuyant sur le postulat d'éducatibilité et qui œuvre pour la mise en place de circonstances éducatives favorisant les capacités des apprenants.

L'analyse se penchera donc sur les aspects qui traitent de la rencontre avec des personnes autistes dont les manifestations comportementales sont vues comme troublantes, en ayant l'objectif général suivant :

- À travers ces traces écrites de mes actions, déterminer des pratiques éducatives faisant appel au postulat d'éducatibilité et l'approche par les capacités auprès de personnes autistes désignées comme ayant un TGC.

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

#### PARTIE I : LA RENCONTRE

*La justice en tant que juste distance entre soi-même et l'autre, rencontré comme lointain, est la figure entièrement développée de la bonté. Sous le signe de la justice, le bien devient commun.*

*(Paul Ricoeur, 2001)*

Dans le cadre de ce mémoire, je souhaite – à travers une tentative d’autoethnographie critique – comprendre le sens de rencontres éducatives dans lesquelles j’ai été impliqué au sein de multiples milieux éducatifs. Ces rencontres étaient parfois fortuites, parfois prévues, mais toujours constructives et décisives; elles ont donc forgé l’éducateur que je suis aujourd’hui. Dès lors, explorer ce concept ainsi que plusieurs de ses usages dans la littérature scientifique est révélateur pour l’analyse.

#### ***Quatre définitions de « rencontre »<sup>17</sup>:***

1. Action d'aller vers quelqu'un qui vient.
2. Occasion qui fait trouver fortuitement une personne, une chose.
3. Combat imprévu de deux corps ennemis qui se rencontrent.
4. Combat singulier non prémédité.

Une rencontre se joue à plusieurs acteurs. Elle n’est pas toujours prévue, elle n’est pas toujours agréable. Dans la première définition, elle indique qu’un point central de convergence sera atteint entre deux personnes. Dans la deuxième définition, les aspects fortuits d’une rencontre impliquent l’absence de

---

<sup>17</sup> Les définitions proviennent du dictionnaire littéraire en ligne : <https://www.littre.org/definition/rencontre>

préparation, un abandon. Quelle en est l'issue ? La troisième et la quatrième définitions sont des métaphores guerrières. Est-ce une négociation qui doit être musclée ? ... Dans toutes ces circonstances, l'aspect d'imprévisibilité prédomine. Une rencontre nécessite un ensemble d'ajustements. Sa structure peut s'inscrire sur un continuum; c'est un phénomène qui progresse.

Dans différents domaines théoriques, comme la philosophie, la sociologie ou l'anthropologie, le concept de la rencontre est souvent abordé, décrit et décortiqué de manière à donner des points d'ancrage qui donnent à réfléchir l'éventail des possibilités des acteurs dans ce « moment de vérité » (Pantazis, 2012). Le contenu des sections suivantes invite donc à explorer différentes facettes théoriques qui touchent la rencontre, en faisant le lien avec le contexte de la présente recherche.

## **2.1 L'autonomie relationnelle dans la rencontre**

Le concept de la rencontre perçoit les individus comme relationnellement autonomes dans l'interaction. Comme l'indique Ennuyer (2013), une conception de l'autonomie relationnelle renvoie à une autonomie plus proche de la dignité d'une personne, en la reconnaissant dans son histoire, ses goûts et ses désirs qui peuvent ainsi la mener potentiellement vers des projets de vie, ce qui teinte donc ses intentions. L'autonomie relationnelle, telle que formulée par Mackenzie (2014), Stoljar (2011), Ricard (2013) et Ennuyer (2013), a pour concept central la socialisation, c'est-à-dire qu'elle se développe dans un contexte social (Mackenzie, 2014). Une telle conception de l'autonomie, dans la perspective de la rencontre, fait en sorte que l'Autre n'est pas réduit à un seul aspect de son existence à savoir, ses anomalies apparentes ou divulguées en amont par un tiers. Cette conception amène également à réfléchir au cadre, au contexte et à la situation, plutôt que de désigner l'Autre comme responsable de l'étendue de toutes ses actions et décisions, troublantes ou pas (Ennuyer, 2013). Adopter une posture d'autonomie relationnelle, pour l'éducateur, c'est dire : « je me reconnais comme partie prenante co-responsable des bris d'interaction avec des personnes que je considère comme des partenaires qui m'aident à me comprendre dans ma relation avec elles et par là même à les comprendre »<sup>18</sup>.

La rencontre est une interaction sociale abrupte. Lorsque des individus s'engagent dans des relations avec autrui, il est possible de postuler que ceux-ci adoptent, dans la rencontre, une attitude réflexive sur eux-mêmes et sur l'Autre (Ibnelkaïd, 2016). Dans cette situation, les différentes décisions qui sont prises dépendent en partie de la manière dont une personne interprète les signaux (paroles, gestes physiques, cris,

---

<sup>18</sup> Cette citation est tirée d'un échange courriel avec mon directeur de mémoire Jean Horvais datant du 20 février 2024.

griffures, accolades etc.) qu'émet son interactant. Ainsi, une interprétation du regard qu'un interlocuteur porte à un autre opère chez ces interactants (Ricard, 2013). Comme l'indique Ricard (2013), l'idée selon laquelle un interlocuteur est rationnel et libre de prendre des décisions spécifiques lors d'une rencontre se nuance par le fait que des interactants sont influencés *in situ* par un ensemble « d'émotions, d'expériences, de souvenirs, de sentiments qui informent [nos] décisions et [nos] actes individuels » respectifs (Ricard, 2013, p. 151).

Dans son livre *Se vouloir du bien et se faire du mal*, le philosophe Maxime Rovere a travaillé sur les difficultés des interactions humaines chez des personnes qui se connaissent bien et qui s'affectionnent a priori. Or, dans sa philosophie interactionnelle de la dispute, il y a des éléments qui peuvent aider à réfléchir les bris d'interaction lors d'une rencontre, notamment la notion d'intention telle qu'il la décrit. L'analyse du philosophe s'applique bien à un contexte où l'éducateur aurait le souci d'émancipation d'un apprenant qu'il rencontre. Pour Rovere, le phénomène de dispute se présente comme une situation mettant à l'épreuve les conceptions qu'un individu a d'autrui. Plus précisément, le phénomène « se rapporte à la manière dont nous intériorisons les impératifs liés aux conditions dans lesquelles nous vivons » (Rovere, 2022, p. 126), à savoir, comment on considère être tenu d'agir au quotidien, ou comme ici, dans une rencontre. Attribuer à l'Autre des intentions – une volonté délibérée d'accomplir une action précise en fonction d'un objectif prédéterminé – se fait de pair avec un certain nombre de biais et de présomptions qui ne représentent pas la complexité du monde intérieur de la personne qui nous fait face. En effet, Rovere propose de décortiquer ce en quoi consiste une intention et ainsi déduire que son application performative, voulant lier l'agent à l'action en soi, est d'une grande complexité. En ce sens, atteindre un objectif – éducatif, par exemple – de manière entièrement intentionnelle, c'est un art. Selon lui, un ensemble d'actions décomposent l'intention dans un sens performatif :

1. La représentation d'un objet à atteindre
2. La recherche des moyens adaptés à cette fin
3. Le choix de recourir à certains moyens plutôt qu'à d'autres
4. La mise en œuvre des actions nécessaires
5. Le suivi de leur bon déroulement
6. La régulation de leurs effets (Rovere, 2022, p. 104-105)

C'est en ceci qu'une rencontre, en tant que phénomène dans lequel deux sujets agissent l'un sur l'autre en toute intentionnalité et responsabilité, invite à être nuancée. Un contexte de rencontre n'est pas « idéal », en ce sens qu'il ne s'appuie pas sur un principe de justice inhérent dont les règles sont parfaitement acquises

par les différents parties (Ricard, 2013). Sur l'intentionnalité d'un agent, Ricoeur indique que l'entrelacement de finalités et de causes visées par celui-ci « est certainement constitutif de ces actions longues que sont les pratiques » (Ricoeur, 2015, p. 182). Pour Taylor (1997), adopter une règle et éventuellement l'intérioriser, ce n'est pas connaître des instructions et un ensemble de propositions ou prémisses généralement admises afin d'en appliquer rigoureusement la recette; c'est en faire la pratique. Agir dans des rencontres se peaufine au fur et à mesure que celles-ci sont vécues et expérimentées. Sa propre réaction dans une rencontre s'exprime relationnellement à ce qui est reçu et perçu des interactants simultanément.

### **2.1.1 De l'anticipation en amont et *in situ***

La rencontre, lorsque prévue dans une temporalité, est précédée d'une anticipation. Adoptant la posture du voisin, la collègue, l'enseignant ou l'étudiante, le simple fait de visualiser la manière dont on abordera une personne invite à produire quelques scénarios imaginatifs. À plusieurs égards, cette anticipation peut préoccuper. Les détails de cette rencontre imaginaire – aussi féconds et précis apparaissent-ils – ne pourront pas se manifester exactement comme celle-ci sera réellement vécue. Comme l'indiquent Alexopoulos et Drozda-Senkowska (2014), « la notion d'anticipation renvoie à une pensée qui, ancrée dans ce qui est « déjà connu », se projette vers le futur (par définition inconnu) afin de préparer l'individu à agir, juger ou décider. » (Alexopoulos et Drozda-Senkowska, 2014, p. 19). Même si, en sus, par exemple dans le domaine de l'éducation, une formation théorique à propos de celle ou celui qu'on va rencontrer peut préciser et nourrir la nature de cette anticipation, des questions pragmatiques, mais simples, demeurent : comment vais-je réagir lorsque je rencontrerai l'Autre pour de vrai ? Comment vais-je appliquer concrètement ce que j'ai appris dans les cours théoriques en éducation ? Comment l'Autre me percevra-t-il ?

Pour l'éducateur, en dépit de toute préparation éducative *passive*; dans la mesure où celui-ci entrevoit le futur comme un simple prolongement du passé (ou de ce qui s'est déjà passé), ou *prospective*; dans la mesure où il explore une diversité de possibilités (Alexopoulos et Drozda-Senkowska, 2014), toute rencontre est un vécu singulier. Elle est unique, spontanée et remplie de sens intersubjectif; moment de face-à-face décisif qui oblige à l'interaction, c'est-à-dire une coconstruction de sens entre deux interactants et qui s'inscrit dans un contexte culturel (Gumperz, 1989 ; Picard, 1992). Également, plusieurs cadres de pensées pondèrent la manière en amont dont une personne peut être perçue. Par exemple, présumer qu'une personne est dangereuse ou au contraire bienveillante; présumer qu'une personne est éventuellement capable ou non de résoudre une équation mathématique. Cela influence dès lors la manière dont on prévoit d'interagir avec elle, le processus de coconstruction de sens, et ce faisant, les éléments qui contextualisent cette rencontre, comme l'écrit le sociolinguiste Gumperz (1989). C'est en ce sens qu'également, *in situ* dans la rencontre, il

se produit une anticipation du discours de l'Autre, l'imagination des suites, des intentions et des sous-entendus; une interprétation opère. Par ailleurs, certaines rencontres – ou certains événements lors d'une rencontre – déstabilisent plus que d'autres. Travailler auprès de publics dits spécialisés, c'est constater au quotidien la diversité humaine, et ce faisant, rencontrer des dissemblances et particularités qui peuvent potentiellement surprendre. Or, toute rencontre a le potentiel de nous changer, et c'est en ceci que la reconsidération des normes au cœur de celle-ci peut influencer la manière dont elle est vécue.

#### **2.1.1.1 L'influence du cadre de pensée préconisé en amont**

Les contextes socioculturels de l'éducation spécialisée évoluent d'année en année. C'est-à-dire que des paradigmes et approches influencent les politiques internes d'une institution, son fonctionnement, et *de facto*, la nature des rencontres entre les personnes qui les fréquentent. Mottron (2016) avance que plusieurs approches en autisme se basent sur des postulats non consensuels faisant partie de l'air du temps. Pourtant, ces postulats font tout de même consensus au sein d'une culture institutionnelle, professionnelle ou éducative donnée. « *L'autisme est une maladie* » – principalement préconisé dans l'institution médicale –, ou « *l'autisme est une manière d'être correspondant à une altération neurologique* » –, principalement préconisé par certains mouvements sociaux, dont celui de la « neurodiversité » (Chamak, 2010 ; Nugent, 2018) –, sont des postulats qui ont une incidence qui diffère dans les modalités d'intervention éducatives préconisées à l'égard d'une personne.

Si on prend le point de vue d'un éducateur dont le cadre de pensée est socioconstructiviste, ce dernier « est perçu comme un accompagnateur vers les connaissances et non comme celui qui connaît en amont la réalité de [la personne] et de sa manière d'apprendre » (Odier-Guedj, 2013b, p. 7). Cette approche mise donc sur le contact avec l'autre, mettant de l'avant la possibilité que le savoir puisse et doive se coconstruire. Cela indique donc que l'éducateur peut adopter une posture à l'égard de l'apprenant en amont, certes, mais également en aval des actions de ce dernier. Comme l'indique Pantazis (2012), « le processus éducatif peut impliquer une série irrégulière d'événements qui ont l'essence d'une rencontre, plutôt qu'un progrès régulier et cohérent. La rencontre se produit comme une « perturbation » et interrompt le déroulement ordinaire d'une leçon » (p. 656, traduction libre). Pour l'éducateur socioconstructiviste, le diagnostic qu'une personne a reçu est a priori non déterminant.

#### **2.1.2 Se laisser affecter en s'engageant**

Les rencontres nous font vivre des choses. Certaines changent la trajectoire d'un instant, d'une journée, et ainsi influencent la visée qui était portant adopté en amont. Des risques y sont inhérents; des paris se font sur les suites présumées des actions de l'Autre. Pour Cifali (1997), le risque véritable est de ne rien tenter

dans la rencontre pour ne pas se laisser affecter. Au sujet de cette passivité, elle écrit qu'une posture d'écoute bienveillante face à l'Autre doit également envisager qu'elle peut produire le pire et figer l'éducateur : « Écouter est indispensable, mais cela peut aussi être une manière d'éviter de prendre position. Accepter l'autre dans ce qu'il est peut nous emmener [...] à ne plus prendre le risque d'une rencontre.... » (p.30). Cette passivité soulève un enjeu éthique qui consiste à sacrifier la subjectivité et les envies de l'un aux dépens de l'Autre. Pour Cifali (1997), il faut risquer de se laisser affecter par ce que la personne devant apporter. C'est en ceci que la rencontre, pour cette dernière, doit viser une résultante s'inscrivant dans une intersubjectivité :

le mouvement qui va de la dépendance à l'indépendance est toujours celui qu'il nous faut viser; mais cela ne veut pas dire que nous devrions être guéris à jamais de la dépendance. Le fondement de l'humanité tient dans cette intersubjectivité, dans notre dépendance face à un autre (p.8).

Du point de vue de l'éducateur, il faut être en mesure de repérer l'éventail possible de ses actions pouvant affecter l'Autre et sortir de la certitude de la validité de ses gestes (Cifali, 1997). En ce sens, c'est peut-être le doute dans la rencontre qui mène vers cet état provisoire d'intersubjectivité. Le doute sur la possibilité que l'Autre nous cause de l'indignation ou que l'on soit injuste avec celui-ci en retour sert dès lors d'outil pour nourrir sa lucidité en regard à des événements. Comme le suggère la célèbre citation attribuée au philosophe Søren Kierkegaard : « ce n'est pas le chemin qui est difficile, c'est le difficile qui est le chemin ».

L'intérêt qu'un apprenant suscite chez l'éducateur peut servir d'outil pour orienter les suites d'une rencontre. En fait, une présence à l'Autre – « pas désincarnée ou impersonnelle, mais vivante et impliquée » (Libois, 2013, p. 255) – ne peut qu'en dépendre. Or, l'intérêt ou la résonance que suscite une personne en face de soi ne peut se rendre disponible en claquant des doigts (Rosa, 2020). Ici, il ne s'agit pas de susciter une curiosité envers les propriétés d'un objet; il s'agit de s'engager dans la relation avec un sujet. Pour Poirier (2018), en s'engageant, on intègre dès lors une dimension éthique dans les suites possibles d'une rencontre. S'engager, c'est mettre du sien ou se mettre en gage, comme le suggère son étymologie, et en ce sens, c'est mettre son intérêt propre en jeu par la promesse du don de soi. C'est en s'engageant qu'on nourrit la dimension intersubjective et humaniste de la rencontre. Le don de soi, comme l'entend Poirier (2018), « est donc à considérer dans une perspective relationnelle productrice de liens » (p.56). Pour ce dernier, il faut postuler que l'engagement tient un rôle essentiel dans le moment de partage que comporte une rencontre.

Cependant, l'éducateur qui s'engage peut tout de même se confronter à des événements répulsifs. À ce moment, cette promesse du don de soi en vertu de laquelle il s'est engagé peut le confronter à un continuum de réactions sociales imprévues, chez lui ou chez l'Autre.

### **2.1.3 La réaction sociale dans la rencontre éducative : perspective de la déviance en sociologie**

Les comportements hors-normes des personnes DI et autistes peuvent être affiliés au concept de déviance en sociologie. Pour l'éducateur qui porte un regard en fonction de ce cadre théorique, « la déviance résulte toujours d'une interaction : un comportement socialement marqué procède en partie de la nature du comportement de l'acteur, et en partie de « ce que les autres en font » » (Journet, 2009, p. 93). La réaction sociale et les normes en place forment donc les circonstances autrement, et ainsi, comme l'écrit Lavigne (2021), l'ajustement dans la rencontre. Ainsi, l'éducateur socioconstructiviste peut se positionner face à des comportements dits déviants en développant une attitude ouvertement fluide face aux transgressions des normes sociales, phénomènes qui surviennent abondamment en interaction avec des personnes autistes désignées comme ayant un TGC.

En éducation, un comportement ou un agissement d'un apprenant qui sort radicalement de la norme – celui qui surprend et étonne – peut susciter une forme de désarroi chez l'éducateur. Dès lors, cette personne perplexe évaluera la manière dont elle « devrait » réagir en fonction du comportement et de son niveau de perturbation. Ici, l'utilisation du conditionnel est importante, car les possibilités réactionnelles sont multiples. Selon Faget (2009), LeBlanc et Thi-Hau (2006), plusieurs options informelles s'offrent à la personne qui « subit » la scène dans laquelle un comportement est troublant. Cela peut s'inscrire par exemple dans un continuum entre l'absence de réaction, le laisser-aller, et la sanction de la personne dite fautive. Car, qu'ils soient spécialisés ou non, beaucoup d'éducateurs sont souvent déstabilisés et démunis face à des comportements qui les troublent (Boimare, 2019), surtout lorsque, par exemple, « ceux-ci mettent à mal l'exercice de leur autorité » (Robbes et Afgoustidis, 2015, p. 60).

On qualifie de « déviante » la personne qui fait les comportements hors normes. En ce qui concerne la « norme », elle est entendue ici comme une fréquence statistique sous un format standardisé, « non pas de valeur, mais de fait, non pas de finalité, mais de calcul, non pas d'idéal, mais de spectre » (Cornu, 2009, p.4). La norme peut également prendre forme dans la vie sociale; elle est donc nécessairement teintée par des valeurs, des habitudes, des représentations et des croyances collectives. On ne trouve pas toujours consensus autour de ces éléments à propos de ce qui mènerait à leur transgression, intentionnelle ou non. Puisque les normes changent avec le temps et les époques et que donc, la manière de définir la déviance en soi se modifie, on en est venu à une conception plus circonstancielle de la déviance (Becker, 1997 ; Blumer,

2009 ; Faget, 2009 ; Goffman, 1986 ; LeBlanc et Thi-Hau, 2006 ; Sallée, 2023). Dans le contexte de cette recherche, la perspective de la déviance cherche le sens et la valeur de la rencontre ou la réaction qui se produit entre un individu dit troublant et un autre individu troublé par le premier. De surcroît, est tenu en compte le contexte institutionnel dans lequel cette situation s'inscrit. La transgression des normes sociales est un phénomène répandu. Les personnes dites déviantes en sont, semble-t-il, conscientes. Selon le sociologue Erving Goffman (1922-1982), elles peuvent même s'en servir à leur avantage et développer des mécanismes interactionnels différenciés selon le contexte des rencontres. Goffman décrit la manière dont certaines personnes repérées comme ayant une différence par rapport à la norme agissent diversement en fonction du groupe social avec lequel elles interagissent et sont en relation (Goffman, 1986).

En résumé, une sociologie de la déviance ayant comme point de vue l'interactionnisme symbolique postule que la société ne dispose pas de normes a priori naturelles qui structurent les rencontres et relations humaines. Celles-ci se créent ou se produisent par l'interprétation que font les personnes lorsqu'elles interagissent ensemble (Blumer, 2009). Ces dernières « réagissent » l'une à l'autre, et ces réactions s'inscrivent sur un continuum de possibilités d'interprétations. Ces possibilités d'interprétations s'appuient sur des normes *in situ*, lesquelles *peuvent possiblement* évoluer et changer, et en ce sens, se coconstruisent par les différents interactants.

Par ailleurs, la relation de pouvoir, inhérente aux statuts sociaux des différents interactants, est importante dans la rencontre. C'est en ceci que des ethnographes et pédagogues, afin de décortiquer ce processus qui opère dans la rencontre, ont jeté des bases conceptuelles imprégnées de points de repère qui permettent d'analyser la dynamique de ces relations de pouvoirs (Faier et Rofel, 2014 ; Jordan, 2002 ; Pantazis, 2012 ; Pratt, 2008 ; White, 2011).

#### **2.1.4 « Contact zone » et « middle ground » : moments de rencontre géographiquement situés**

En ethnographie, certains tentent de comprendre le lien entre différentes significations culturelles, les inégalités sociales et l'expérience politique d'acteurs qui se rencontrent (Faier et Rofel, 2014). Par exemple, lors des premières étapes du processus, Mary Louise Pratt propose l'expression anglophone « contact zone » comme l'espace de rencontre pour examiner ce qui se crée culturellement et stabilise la compréhension normative de la division des frontières entre deux groupes sociaux (ou tribus) d'individus. Dès lors, un constat s'opère quant aux aspects parfois iniques des moyens de négociation culturelle dans la rencontre (Pratt, 2008). La « contact zone » est donc l'espace social où différentes cultures se percutent et se dirigent éventuellement vers un partage. Celui-ci peut possiblement mener vers une culture qui transcende celles des deux parties distinctes ou non. Également, des rencontres entre parties peuvent évoluer vers ce que

l'ethnographe Richard White (2011), cité par Faie et Rofel (2014), appelle « middle grounds ». Cette expression caractérise les négociations en cours dans une rencontre en lien avec les pratiques culturelles, dans un contexte où les relations de pouvoir sont considérées comme inégales, mais également instables. Elle met en lumière la manière dont les acteurs culturels justifient leurs propres actions en fonction des prémisses culturelles perçues (et mal perçues) de leurs interactants. Ainsi, ces négociations de culture peuvent mener vers des innovations transculturelles (Faier et Rofel, 2014).

Une ethnographie de la rencontre s'appuie sur des concepts tels que « contact zone » et « middle grounds » qui s'inscrivent dans un lieu géographique en tant que « lieu de rencontre ». Un lieu contient une identité qui lui est propre. Dans un lieu, comme l'écrivait métaphoriquement Goffman (1996), des personnages se mettent en scène comme dans un monde théâtral (Goffman, 1996). Ces personnages sont différemment socialement situés et reproduisent des pratiques et des processus sociaux à travers une série de rencontres singulières (Jordan, 2002 ; Pantazis, 2012). Par exemple, une salle d'apaisement dans un établissement spécialisé – destinée à assagir les élèves autistes qui étaient considérés trop turbulents pour les circonstances d'une activité éducative – n'impliquera pas les mêmes interrelations et réactions que dans la salle de classe (ou lieu) où se donnait l'activité éducative. L'on y vient ou y travaille également – et évidemment – pas pour les mêmes raisons. Inspirée des méthodes carcérales, ce dispositif de surveillance et de discipline est répandu dans les écoles spécialisées au Québec, entre autres également dans les centres jeunesse (Sallée, 2023). Dès lors qu'un éducateur interagit avec un apprenant, une rencontre et confrontation de valeurs culturelles peuvent se produire dépendamment du lieu où ils se trouvent, car les règles et la culture diffèrent en fonction des lieux. À la page suivante, le **tableau 2.1** sert de synthèse de cette première partie du cadre conceptuel.

**Tableau 2.1: L'éducateur dans la rencontre éducative**

| L'éducateur dans la rencontre éducative                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Autonomie relationnelle                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| L'éducateur                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                         | Les interactants (personnes qui se rencontrent)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| 1. L'éducateur s'engage et se laisse affecter par la rencontre; il est également influencé par ses expériences, émotions, souvenirs et sentiments <ul style="list-style-type: none"><li>○ Ce qui influence <i>in situ</i> ses intentions et leur mise en œuvre</li></ul> |                                                                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Co-responsable des bris et des ajustements dans l'interaction</li><li>• S'inscrivent dans un contexte socioculturel</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
| Anticipation                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| En amont de la rencontre                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                         | <i>in situ</i> dans la rencontre                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
| <b>Passive</b> : entrevoit le futur comme un simple prolongement du passé (ou de ce qui s'est déjà passé)                                                                                                                                                                | <b>Prospective</b> : visualise et se fait des scénarios de possibilités | <ul style="list-style-type: none"><li>• Imagine les suites en temps réel</li><li>• S'inscrit dans des normes sociales (<i>a priori</i> pas naturelles) qui suscitent des <b>réactions sociales à l'égard de l'apprenant</b><ul style="list-style-type: none"><li>○ Sur un continuum interprétatif et réactionnel (absence de réaction jusqu'à sanctionner l'apprenant) <b>qui a une symbolique pour l'éducateur</b></li></ul></li></ul> |  |
| Géographiquement situé                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| « Contact zone »                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                         | « Middle ground »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Espace social où se chevauchent deux ou plusieurs groupes culturels dont les pouvoirs symboliques sont inégaux</li><li>• Peut se diriger éventuellement vers un partage culturel</li></ul>                                       |                                                                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Moment de négociation et de partage culturel entre deux groupes dont les pouvoirs symboliques sont inégaux</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |

## PARTIE II : CULTURE ÉDUCATIVE ET INSTITUTIONNELLE

### 2.2 Culture et institution

La culture doit, pour créer du commun, s'appliquer tout autant à l'ensemble d'un groupe – que l'on veut atteindre par l'universalité de certains principes – et comme l'écrit Meirieu (1991), être également « approprié[e] par un sujet, irréductiblement unique, et lui permettre, à lui tout particulièrement, de comprendre et maîtriser les situations individuelles et imprévisibles auxquelles il sera confronté » (Meirieu, 1991, p. 137). Le concept de culture peut être défini de manière générique comme ce qui distingue un groupe d'individus par ce qui leur est commun et qui englobe généralement, selon Chauvière (2009) : « des connaissances, des croyances (religieuses ou non), des morales, des coutumes, et généralement toutes les capacités et habitudes acquises en tant que membre d'une société, à quelque échelle que ce soit » (Chauvière, 2009, p. 1). Dans un contexte culturel, les acteurs s'inscrivent dans des pratiques communes plus ou moins structurées et dans des systèmes de reconnaissance des aspects du contexte culturel qui se sont stabilisées (Gather Thurler et Progin, 2013). Pour ces auteurs, la culture « se construit à partir de symboles (par ex., langage, signes, comportements particuliers) systématiquement transmis et influençant la perception, la pensée, une série de valeurs en fonction desquelles ces individus agiront tout en affirmant leur appartenance au collectif » (Gather Thurler et Progin, 2013, p. 71).

La culture se construit et se vit différemment d'une personne à l'autre, également lorsque celles-ci se développent en un même lieu. C'est dans cette perspective que Dudley-Marling (2004) cherche à répondre au risque de l'idéologie individualiste que peut susciter, par exemple, une conception culturelle qui légitimise l'échec ou la réussite scolaire et qui la situe ce faisant dans l'esprit de l'apprenant stigmatisé. En ce sens, pour l'auteur, l'ensemble complexe des interactions au sein d'une école qui s'appuient bien souvent sur des valeurs idéologiques individualistes produisent culturellement ce qu'il est convenu d'appeler des troubles de l'apprentissage. Pour Fougeyrollas, (1986), c'est également par une telle conception sociale et culturelle que le processus de production de handicap émerge.

Dans la mesure où la culture représente une finalité, l'institution ou l'action de structurer le fonctionnement d'un groupe, représente, en quelque sorte, le processus pour y mener et pour lui donner sa forme. La culture peut donc être éventuellement subvertie par ses membres, et ce faisant, transformée. On ne peut référer à la notion d'institution sans se perdre dans un ensemble complexe d'usages. Plus spécifiquement, l'institution est entendue ici comme le processus d'apparition d'un ensemble de normes et de pratiques qui tendent à se stabiliser (Hess et Schaepelynck, 2013). C'est un ensemble d'actions, et il y a nécessairement des acteurs

qui sont impliqués. Ces derniers, qui s'inscrivent le plus souvent au sein d'une hiérarchie sociale qui aura préalablement elle-même été convenue et instituée, s'organisent ensemble et façonnent les usages de leurs pratiques. Jacquet-Francillon (2003) rappelle que dans l'institution, des mœurs et des normes morales s'inscrivent, « c'est-à-dire un ensemble de prescriptions à suivre, d'obligations à respecter, d'interdictions à intégrer, bref une série de limitations qui engendrent des mœurs collectives » (Jacquet-Francillon, 2003, p. 56). Pour Turmel (1997), l'institution apporte des balises et « c'est par et à travers l'institution que l'acteur parvient à s'ancrer dans une culture donnée et spécifique en intégrant ses règles et ses normes ainsi que l'intelligibilité particulière qui est la sienne » (Turmel, 1997, p. 16). Pour ce dernier,

[l]es institutions sont en quelque sorte des descriptions de la réalité, des explications de ce qui est ou n'est pas, de ce qui peut être ou ne peut pas être. Elles sont des récits d'ordre culturel sous l'autorité desquels l'activité sociale émerge et les différentes entités ou groupes sociaux entretiennent des rapports vivants de production et d'échange entre elles. Le concept d'institution en tant qu'ensemble de dispositions et d'aménagements culturellement et socialement construits autour d'une activité sociale renvoie à des règles culturelles et des savoirs pratiques (Turmel, 1997, p. 16).

Cette dernière définition est à distinguer de l'institution comme résultat de cette action instituante ou processus d'institutionnalisation : telle que l'institution scolaire, au sein de laquelle on voit aussi des institutions qui sont localisées – les écoles elles-mêmes – que l'on peut décrire plutôt comme des établissements géographiquement situés. Cette dernière définition d'institution est plus répandue dans le discours populaire, ou comme l'écrit Turmel (1997), est en quelque sorte une *doxa*. Selon lui, le risque d'une telle définition amène à penser *comme si* en celle-ci il y avait « un ensemble d'acteurs regroupés autour d'une fonction sociale reconnue, légitime, et dont le comportement est prévisible et attendu » (Turmel, 1997, p. 3). Pour décrire la réalité floue pouvant mener à des dérives du fonctionnement des institutions, Lignier, (2010) écrit :

D'un côté, elles assurent une « sécurité sémantique » : grâce à elles, la réalité est stable, on peut la décrire, la prévoir, compter sur elle. Mais d'un autre côté, elles exercent dans le même mouvement une « violence symbolique », puisqu'en fixant la réalité elles sont conduites à trancher, à imposer, à marquer des objets et surtout des personnes (c'est le droit qui dit « vous êtes un criminel » ; c'est l'école qui recale) (Lignier, 2010, p. 428).

L'institution (ensemble complexe d'usages, de hiérarchies, de pratiques, de systèmes de récompenses et punitions) est donc abstraite et spéculative (Bodin, 2018), mais dans sa globalité, peut assurer une sorte de stabilité – structurée par l'imagination – et qui permet éventuellement *de faire culture*.

### 2.2.1.1 Visions et visées éducatives qui s'entrecroisent

Dans un contexte *culturel et institutionnel* s'inscrivent également des acteurs qui s'identifient à travers différentes formations et professions qui leur ont été accordées en vertu d'un processus de qualification académique. Ces acteurs professionnels ont des cadres de pensée singuliers influencés par leur culture professionnelle, ce qui joue également sur les interventions éducatives (Cadet, 2006). Pour Gather Thurler et Progin (2013), au sein d'un établissement ou une organisation, la culture professionnelle peut être considérée comme une sous-culture qui complète celle de l'établissement. Le fait que des acteurs professionnels aient la croyance que leur travail est utile et contributif dans leur fonction professionnelle est rassembleur au sein d'un établissement éducatif (Gather Thurler et Progin, 2013). Selon Chauvière (2009), deux postulats peuvent servir de base légitime à une pratique professionnelle. Le premier, celui de la croyance en l'éducabilité des apprenants, le deuxième, celui de la croyance en la nécessité de servir d'extension éducative « différente mais complémentaire (parfois en suppléance) de celle des parents, réputée, elle, plus naturelle mais limitée et faillible » (Chauvière, 2009, p. 5). La culture éducative change en fonction de l'évolution de la société, diffère selon les générations, mais également les professions (Cadet, 2006). C'est en se penchant sur l'ensemble des éléments qui opèrent pour *faire culture* que l'on peut parler de « modèle éducatif », c'est-à-dire « un ensemble plus ou moins organisé et cohérent de représentations collectives où se trouvent pêle-mêle des idées sur l'enfant, sur l'adulte, sur la société, sur la culture, sur l'école, sur le savoir et plus généralement sur l'ensemble des valeurs auxquelles l'être humain est censé adhérer » (Gayet, 1995, p. 141, dans Cadet, 2006, p. 8). Or, cet ensemble d'idées se forge également à travers un processus institutionnel. Un modèle éducatif s'inscrit donc dans une culture éducative et institutionnelle qui évolue. En résumé, l'ensemble des acteurs professionnels qui travaillent *dans ou pour* une institution éducative ont des buts communs ou divergents rassemblés par un ensemble de connaissances et croyances qu'ils ont à propos de leur propre culture éducative et institutionnelle. Ce faisant, leurs buts sont établis en partie avec la conception culturelle qu'ils ont de leur profession, laquelle est influencée par un processus institutionnel dynamique dans lequel ils sont des acteurs entreprenants (**tableau 2.2.1**).

**Tableau 2.2: Culture éducative et institutionnelle**

| <b>La culture</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Globalement, l'ensemble des connaissances, des croyances (religieuses ou non), des morales, des coutumes et des valeurs d'un groupe d'individus</li> <li>• Se veut universelle et parallèlement appropriable par chaque acteur unique et singulier</li> </ul>                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Aspects éducatifs</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Aspects institutionnels</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Représentations sur :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ce que l'apprenant peut ou veut apprendre</li> <li>• L'échec ou la réussite éducative</li> <li>• ce que l'adulte (éducateur, parent) devrait faire</li> <li>• ce que la société est tenue de faire</li> <li>• la culture propre à un milieu et un contexte éducatif</li> <li>• l'école et son rôle (types de savoirs à transmettre et valeurs, etc.)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repères et règles qui décrivent la réalité</li> <li>• Rapports vivants de production et d'échange entre des acteurs (activité créative, hiérarchie, système de récompense et punitions)</li> <li>• Ensemble d'actions pour construire des troubles stigmatisants</li> <li>• Finalement : ensemble d'actions pour structurer le fonctionnement d'un groupe et <i>faire culture</i></li> </ul> |

### 2.3 Question et objectifs de recherche

Cette recherche autoethnographique s'inscrit dans ma démarche réflexive de chercheur – acteur qui veut décrire et comprendre sa propre évolution dans des rencontres éducatives singulières. En effet, dans mon travail, je rencontre des personnes sur lesquelles il est ordinairement admis de faire peser la charge lorsque surviennent des difficultés relationnelles. Je veux tenir compte de l'incidence d'une culture éducative et institutionnelle vis-à-vis de laquelle je me sens en contradiction. Je postule que les informations divulguées concernant une personne orientent défavorablement le regard sur la rencontre. Cela vient en contradiction avec l'intention éthique visant la convivialité avec un interactant. De plus, je postule que la rencontre entre plusieurs cultures éducatives amène des confusions considérables au sein de l'action éducative *in situ* comprenant une diversité d'acteurs professionnels. Ce cadre conceptuel se veut donc exploratoire des concepts de rencontre et de culture éducative et institutionnelle afin de donner des outils d'analyse qui peuvent nourrir la réflexivité pour *la rencontre qui suivra*. En utilisant les multiples facettes de ces deux concepts – la rencontre éducative et la culture éducative institutionnelle – pour centrer l'analyse, la question de recherche et les objectifs spécifiques sont les suivants :

### **Question de recherche spécifique**

1. Comment la culture éducative et institutionnelle choisie par un éducateur peut influencer les réactions qui se jouent dans sa rencontre avec un ou plusieurs apprenants autistes désignés comme ayant un TGC ?

### **Objectifs de recherche spécifiques**

1. Déterminer les moyens que l'éducateur met en œuvre pour assumer le postulat de sa responsabilité première pour sortir des impasses d'une rencontre.
2. Proposer des initiatives éducatives qui se distancient des modèles comportementaliste et biomédical dans la rencontre auprès des personnes autistes désignées comme ayant un TGC.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

*Lorsque tout marche bien, il est temps d'entreprendre autre chose*

*(Fernand Deligny, 1945)*

#### 3.1 Avertissement

##### 3.1.1 Pourquoi une tentative ?

Ce troisième chapitre a pour objectif de décrire la manière dont cette recherche est menée. Cela mérite une mise en garde, car il est explicitement écrit dans le titre que cette recherche fait œuvre de « tentative autoethnographique critique ». Dès le début, une posture est spécifiée avec précaution. L'idée d'utiliser l'expression « tentative » a été empruntée à l'éducateur Fernand Deligny (1913-1996), qui l'utilisait pour faire référence aux multiples expériences éducatives qu'il engageait (Krtolica, 2010). Ces expériences consistaient à proposer de manière effective un changement de cadre – plutôt radical – en ceci qu'il y avait un engagement net pour confronter un certain nombre d'idées reçues sur les apprenants dont il avait la responsabilité éducative. C'est en s'inscrivant dans cette logique qu'en France, entre 1948 à 1963 (dans un contexte d'après-guerre), une des tentatives de Deligny consistait à accueillir des adolescents qui venaient du milieu asilaire. Il avait nommé le projet « La Grande Cordée ». Il décrivait ses objectifs ainsi :

il s'agit, pour elle [La Grande Cordée], en tant qu'organisation, d'aider ses membres les plus jeunes à trouver « quand même », de force, leur place dans une société sans perspectives d'ensemble, de les aider à penser eux-mêmes leur avenir, à en décider malgré tout, avec leurs propres mains, avec leur propre tête (Deligny, 1955).

Le projet de Deligny était porté par « des idéaux d'émancipation et l'espérance révolutionnaire » (Jeanne, 2006, p. 117). Il se basait sur un postulat selon lequel les réactions hors normes des adolescents – parfois brutales et troublantes – étaient directement liées, de manière légitime, à leur lecture d'une violence institutionnelle inique à leur égard. En prenant une perspective solidaire, Deligny développait une éthique « de la fraternité et du compagnonnage avec les délinquants » (Jeanne, 2006, p. 117). Il en émanait un postulat humaniste de reconnaissance de la légitimité du vécu et des actions de la personne, et ce avant

l'initiative de tout projet d'éducation ou de rééducation. L'objectif n'était donc pas de « modifier » le sujet impliqué, mais d'agir sur le cadre, de modifier la situation dans lequel s'inscrit le sujet.

Un peu plus tard après « La Grande Cordée », en 1966, Deligny se déplaça avec sa famille pour séjourner à la clinique « La Borde » comme animateur d'activités. Cette clinique avait été fondée en 1953 par le neuropsychiatre et pédagogue institutionnel Jean Oury. Il fit une rencontre avec un enfant autiste et mutique de 12 ans, diagnostiqué « encéphalopathe profond, incurable et invivable » (Porge, 2010, p. 130). C'est à partir de cette rencontre que des réflexions l'ont mené vers la proposition d'une nouvelle tentative, qu'il a nommée « le Réseau ». Elle se produit cette fois-ci dans un cadre rural et précaire et à la marge des institutions ainsi qu'en dehors de tout projet thérapeutique ou éducatif. Les personnes qui y séjournaient étaient des enfants et adolescents, tous ayant reçu un diagnostic d'autisme et étant mutiques ou qui parlaient très peu. C'était d'ailleurs une condition pour y séjourner. On y trouvait un lieu où ces enfants pouvaient entamer « leur » propre histoire, et donc, « leurs » propres normes, en ce sens que les personnes qui étaient responsables des lieux n'avaient aucune autre visée que celle d'un simple vivre-ensemble, mais un vivre-ensemble qui émane tout autant des enfants y séjournant que du personnel chargé de faire vivre les lieux (Porge, 2010).

La présente recherche autoethnographique n'envisage pas la reconfiguration de la société, mais plus humblement, fait une tentative de partage du vécu singulier d'un éducateur qui se questionne sur sa pratique et son rapport à l'altérité, et plus largement, à la société. La démarche herméneutique du corpus de mes écrits veut d'adopter une posture éthique similaire à Deligny, à savoir « une éthique de la fraternité et du compagnonnage » auprès des apprenants que j'ai côtoyés. Il s'agit de faire la tentative d'exprimer comment je cherche à comprendre des personnes dont les comportements parfois troublants justifient institutionnellement une mise à l'écart discriminatoire et stigmatisante.

### **3.1.2 Pourquoi critique ?**

L'aspect « critique » fait référence à ce qui est généralement défini dans la littérature contemporaine comme un dialogue voulant confronter un certain nombre d'idées dominantes, notamment le paradigme positiviste en science de l'éducation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Le chercheur, partie prenante de la transformation, a pour ultime visée l'émancipation des sujets dans le contexte de recherche. Pour le contenu de cette recherche, des précautions critiques s'imposent, car dans la relation éducative, le maître – herméneute, créateur de circonstances, *mais nécessairement autoritaire* – peut guider l'apprenant sur un chemin émancipant ou aliénant (Deligny, 1960 ; Meirieu, 1991 ; Robichaud et Schwimmer, 2019). Par ailleurs, Terraz et Denimal (2018) montrent également qu'un éducateur désirant adopter une posture « bienveillante

» dans la relation éducative est une condition nécessaire – mais pas suffisante – pour « désigner le processus de mise en mouvement de l'agent moral, qui décide librement, en conscience et raison, d'incarner et d'appliquer le postulat d'éducabilité dans l'action relationnelle éducative » (Terraz et Denimal, 2018, p. 13). S'en dégage ainsi le concept d'altruisme, un souci inconditionnel de l'autre, qui invite à la réflexion critique sur le dispositif méthodologique approprié. Je m'inspire également des écrits de Horvais (2019), qui prétend qu'un chercheur, « [d]ès lors qu'il veut minimiser autant qu'il est possible le surplomb social qui l'affecte et qui risque de troubler le dialogue avec ses interlocuteurs, [...] doit accepter de perdre les assurances symboliques que lui confère son statut » (p. 41). Mes valeurs, exprimées en partie à la fin de la problématique, se basent sur des postulats humanistes, tels que la présomption des capacités des personnes, une confiance inébranlable dans la créativité et le désir d'apprendre des personnes; ce qui se manifeste chez moi dans une volonté d'interpréter positivement et avec sensibilité des comportements – si maladroits soient-ils – comme actes de langage auxquels il faut donner suite. Cette posture prend également en considération les limitations variables des personnes sans les nier.

Dans les milieux institutionnels où j'interviens, bien qu'un grand nombre des apprenants ne soient pas en mesure de participer à des interactions verbales telles que répondre à des questions, j'ai constaté qu'une posture méthodologique d'intervention adaptée permet d'entrer en relation conviviale avec eux. Ce processus méthodologique évolutif, itératif, qui permet une inter-adaptation, amène le chercheur à se comprendre et par-delà même davantage comprendre l'Autre. La posture que je privilégie est en ceci compréhensive vis-à-vis de moi-même. Les apprenants et les interactions dans les rencontres que j'ai avec eux sont le contexte qui fournit la matière des écrits sur lesquels porte l'analyse de mon évolution et de ma réflexion éthique. Une lecture constante du soi en relation avec les autres est essentielle. Une telle posture, comme Charmillot et Dayer (2007) l'écrivent,

se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres ?); ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (quelle trame les actions et réactions forment-elles, quel est le réseau de significations qui apparaît sur la base du faisceau croisé des actions singulières ?) (Charmillot et Dayer, 2007, p. 132).

À travers une autoethnographie, tout comme le prétend Rogers-Shaw (2020), il est possible de trouver une façon propre d'entreprendre une forme d'action sociale qui peut répondre aux scénarios dominants et mener vers une critique sociale incarnée. Une telle recherche a un double objectif : 1) élaborer et interpréter une construction sociale du chercheur; 2) s'engager subjectivement à comprendre les phénomènes dans leur essence même. En ce sens, une telle recherche fait appel à une herméneutique du soi narratif – ou le

processus de reconnaissance de soi par soi – en considérant ce soi comme nécessairement connecté et construit à travers des interactions avec autrui et l’institution, un rapport triadique particulièrement approfondi dans l’ouvrage *Soi-même comme un autre* de Paul Ricoeur (Ricoeur, 2015). Pour conclure cette section, m’en inspirant, je laisse cette célèbre formule, qui se trouve dans la 7<sup>ème</sup> étude de cet ouvrage, et qui définit selon lui « la visée éthique » : « Viser à la vie bonne, avec et pour l’autre, dans des institutions justes ».

La prochaine section décrit des approches en ethnographie et précise mon approche autoethnographique, le pôle morphologique de la présente recherche.

## **3.2 Des approches en ethnographie**

### **3.2.1 L’ethnographie et l’interactionnisme symbolique**

L’ethnographie consiste en un processus de recherche opéré par un ou des chercheurs pour faire la description ou l’interprétation d’un groupe social ou culturel ou un système (Brantlinger *et al.*, 2005). Cela inclut habituellement des outils méthodologiques tels que des observations, des entretiens et l’analyse de documents. C’est une activité productive sur le plan heuristique. Elle tend vers la découverte d’un monde social, a priori existant, en se basant sur des personnes, des milieux et l’interaction que les premiers tiennent avec les deuxièmes. Pour Parent et Sabourin (2017), à l’ethnographie menée par un chercheur est intégrée de manière inhérente un processus laborieux, épais et chaotique. Pour eux,

[f]aire une ethnographie implique un engagement bien particulier de la part du ou de la chercheur.e qui, en plus de réaliser un travail de longue haleine qui ne respecte pas les normes productivistes de la recherche universitaire actuelle, doit s’intégrer dans un milieu avec le risque d’échouer et s’engager dans des relations et des discussions rarement prévisibles et calculables en termes quantitatifs de temps et d’énergie (Parent et Sabourin, 2017, p. 110).

Un ethnographe, dès lors qu’il démarre son enquête sur un terrain donné, interprète de manière implicite ce qu’il observe et ce qu’il expérimente. Progressivement, il entre dans un processus d’explicitation, en rassemblant les traces qu’il a su récolter au cours de son odyssée. On retrace généralement l’origine de l’ethnographie dans les années 1920, du côté de l’ethnologue Bronislaw Malinowski. Cette approche a gagné en importance dans les années 1950 dans l’école de Chicago (Gohier et Borri-Anadon, 2018 ; Parent et Sabourin, 2017). Dans cette dernière école, une sociologie urbaine se penchait sur « des changements sociaux, liés entre autres à l’immigration, à la criminalité, à la ségrégation spatiale, au vagabondage et aux sans-abris, marquant la ville de Chicago » (Gohier et Borri-Anadon, 2018, p. 220). De cette école découle la perspective interactionniste, parfois appelée interactionnisme symbolique (Blumer, 2009), évoquée dans

le chapitre 2 de ce présent mémoire comme s'inscrivant dans une sociologie de la déviance. Herbert Blumer, grand contributeur à l'interactionnisme symbolique, a défini trois prémisses ou postulats de base de ce dernier courant :

- 1) La première prémisse est que les êtres humains agissent envers les choses sur la base des significations que les choses ont pour eux. De telles choses incluent tout ce que l'être humain peut remarquer dans son monde (Blumer, 2009, p. 1, traduction libre)

Pour le contexte de cette recherche, il est possible de donner en exemple les choses suivantes : des objets physiques, tels qu'un instrument de musique ou une chaise; d'autres êtres humains avec divers statuts professionnels, comme une éducatrice spécialisée, un professeur ou un agent d'intervention ; des lieux, comme la salle de classe, de la salle d'apaisement ou du cours de musique, et ainsi peut-on intégrer à ce dernier point les codes et les règles comme principes idéaux directeurs d'une culture institutionnelle (Blumer, 2009). Pour comprendre pourquoi des acteurs agissent de telle manière, il faut se pencher sur le sens qu'ils prêtent à leur réalité (Poupart, 2011).

- 2) La deuxième prémisse est que la signification de telles choses dérive ou découle de l'interaction sociale que l'on a avec ses semblables (Blumer, 2009, p. 1, traduction libre).

La production de sens passe donc à travers la négociation avec les autres. Ce deuxième point invite à supposer qu'une telle analyse interactionniste peut s'avérer prometteuse en ce qu'il s'agit de « comprendre de quelle manière les institutions contribuent au façonnement des trajectoires et des identités » par les interactions sociales (Poupart, 2011, p. 181).

- 3) « La troisième prémisse est que ces significations sont traitées et modifiées par un processus interprétatif utilisé par la personne face aux choses qu'elle rencontre » (Blumer, 2009, p. 1, traduction libre).

Ces significations peuvent changer en cours de situations, ou varier en fonction de la nature de celles-ci. Un chercheur doit tenter de comprendre ce qui influence l'interprétation symbolique des acteurs dans un contexte culturel et institutionnel donné, ce qui s'applique également pour lui-même. Plus largement, on peut conclure que l'intérêt d'un ethnographe interactionniste est d'assembler un tout cohérent entre la culture, les interactions et les processus sociaux, en prenant la perspective des acteurs qui représentent différents partis. Le chercheur et ces préconceptions importent donc grandement dans une telle recherche et il doit faire preuve de réflexivité à toute étape de la démarche. Parmi les branches de l'ethnographie,

l'autoethnographie, celle choisie dans cette présente recherche, met particulièrement l'emphasis sur la réflexivité et la positionnalité du chercheur.

### **3.2.2 L'autoethnographie**

L'autoethnographie peut être simplement définie comme « une narration de soi qui tient compte de la relation avec les autres dans des contextes culturels et sociaux » (Dubé, 2016, p. 2). L'(auto)ethnographie, étymologiquement, permet d'identifier trois pôles distincts : 1) auto (soi), 2) ethno (culture) et 3) graphie (écriture ou processus de recherche) (Reed-Danahay, 1997, cité par Ellis *et al.*, 2011). Les chercheurs utilisant cette approche ont tendance à mettre l'emphasis sur une ou plusieurs de ses trois facettes. Pour cette présente recherche, un équilibre triangulaire est visé, tout en assumant que le corpus d'écrits soit majoritairement le relevé de mes observations réflexives en amont ou en aval de situations dans lesquelles j'étais impliqué.

L'autoethnographie aurait été nommée ainsi pour une première fois par David Hayano (1979) en faisant référence aux études culturelles menées par des anthropologues sur leur propre « peuple » (Anderson, 2006). Selon Anderson (2006), on retrouve des traces autoethnographiques dans plusieurs articles et ouvrages sociologiques, particulièrement de l'école de Chicago, depuis les années 1920, où les professeurs encourageaient leurs étudiants à mettre davantage de traces de réflexivité personnelles dans leurs travaux. Or selon lui, « les ethnographes de l'école de Chicago [...] avaient donc souvent des liens autobiographiques avec leurs recherches, mais ils n'étaient ni particulièrement auto-observateurs dans leur méthode ni visibles dans leurs textes » (Anderson, 2006, p. 376, traduction libre). Ainsi, c'est plus tard, vers la fin des années 1970, entre autres avec Hayano, que l'emphasis sur la réflexivité personnelle au sein de l'ethnographie s'est particulièrement révélée.

Comme l'indique Flamme (2021), et pour donner des exemples à mon contexte de recherche, un autoethnographe est témoin ou prend part à un phénomène (ex : discrimination, émancipation, impression d'efficacité personnelle), d'une condition (élève, éducateur, directeur, parent) ou une trajectoire de vie (apprenant renvoyé de l'école ou exclus d'un groupe, un musicien qui devient éducateur ou l'inverse). Ces éléments suscitent des questionnements, qui sont notés et qui structurent son récit (Dubé, 2016). Il constate que dans ses écrits se retrouvent des moments clés de ce qu'il expérimente sur le terrain. C'est à travers la lecture de ces moments clés qu'il est possible d'en dégager un fil narratif qui se tient. En tant qu'acteur principal, le chercheur utilise ses écrits réflexifs en tant que méthode de recherche, car la nature des écrits évolue et induit nécessairement la prise d'actions dans la rencontre contextualisée des autres sujets.

Au sein même de cette méthodologie, il existe différentes postures épistémologiques. D'un côté du continuum, Anderson (2006) propose une autoethnographie analytique davantage associée avec un pôle « objectif ». À l'autre bout, l'autoethnographie « évocatrice » ou « émotive », liée à un pôle subjectif. Ma position sur les notions d'objectivité et subjectivité est approfondie à la **section 3.3.1**.

### **3.2.2.1 Pôle « analytique » et pôle « évocatrice »**

Anderson (2006) propose de subdiviser l'autoethnographie analytique en cinq principaux aspects. 1) Le premier aspect, « un membre-chercheur complet (traduction libre) », met l'emphasis sur le statut du chercheur au sein de la communauté à l'étude (Anderson, 2006). Cela désigne la qualité de l'immersion de celui-ci en ce qu'il prend part à l'action. 2) Le deuxième, « la réflexivité analytique (traduction libre) », implique une prise de conscience de l'influence réciproque entre le chercheur, les contextes et les informateurs (Anderson, 2006). Cela veut dire qu'il y a une double opération : l'action en soi menée avec les autres, et la réflexion de soi dans le processus pour ainsi comprendre davantage les autres. 3) Le troisième, « la visibilité narrative du chercheur dans le texte (traduction libre) » permet avec transparence de démontrer l'engagement personnel du chercheur dans le monde social étudié (Anderson, 2006). 4) Le quatrième, « le dialogue avec des informateurs autres que soi (traduction libre) », est probablement l'aspect qui distingue le plus l'autoethnographie analytique de l'ethnographie évocatrice. Insister sur cet aspect peut permettre de pallier l'important problème d'auto-absorption que peut induire une recherche qui insiste beaucoup sur le soi. 5) Le dernier, « un engagement dans un programme analytique (traduction libre) », signifie qu'il faudrait avoir une démarche de développement théorique dont l'objectif ultime est de mieux comprendre un ensemble de phénomènes sociaux plus larges que ceux fournis par les données elles-mêmes (Anderson, 2006).

Pour l'autoethnographie évocatrice, l'écriture insiste sur les émotions – elle part du cœur (Dubé, 2016). Selon Ellis *et al.*, (2011), cette approche est associée à l'autobiographie, laquelle doit être esthétique et évocatrice. Ce faisant, elle doit engager les lecteurs et utiliser les conventions de la narration telles que le développement des personnages, des scènes et de l'intrigue. Elle brise ainsi les frontières qui séparent normalement les sciences sociales de la littérature (Anderson, 2006). À travers ce type d'autoethnographie, il importe davantage d'apporter de nouvelles perspectives sur l'expérience personnelle (Bochner et Ellis, 2016 ; Denzin, 2006 ; Dubé, 2016 ; Rogers-Shaw, 2020), en trouvant de manière critique des impasses de compréhension entre différents scénarios de vie.

À travers ce continuum méthodologique est présentée une dialectique entre objectivité et subjectivité. Comme Rogers-Shaw (2020), je m'identifie personnellement aux deux pôles de l'autoethnographie. C'est-

à-dire qu'à travers une démarche très personnelle de cohérence et de forme esthétique – soulignée dans l'autoethnographie évocatrice – et en tenant compte de l'ambivalence de ma subjectivité, je cherche tout de même par une démarche analytique à comprendre les différentes cultures dans lesquelles j'avance. Comme les tenants du pôle analytique, je tiens à consulter les témoins de certaines scènes que j'ai vécues et écrites pour ainsi préciser davantage leur description et rendre le propos plus amplement intersubjectif. Dans cette perspective de distanciation, par ailleurs, dans les parties I et II de problématique de cette recherche, j'ai tenté d'avoir une approche discursive et quelque peu historicisante pour contribuer à la dimension intersubjective de mon propos (Martineau *et al.*, 2001). Mais en sus, je suis participant intégré aux actions et aux activités, et ainsi, comme le dit Brown (1989), je suis « analogue » du système (p. 25). Mais c'est également par l'économie et la cohérence interne que certains chercheurs prétendent à l'objectivité d'une recherche. Par souci de précision, les notions d'objectivité et subjectivité sont présentées dans la section suivante et ma position sur celles-ci.

### **3.3 Des outils pour l'intervention éducative, l'observation, l'écriture et la production de savoirs**

#### **3.3.1 Objectivité et subjectivité dans l'autoethnographie**

Il subsiste un débat entre, les tenants d'une science dite objective qui préconisent une démarche externe, indépendante de l'objet à l'étude et menant vers une théorie universalisante souvent métaphoriquement mécanique; et les tenants d'une science dite subjective, dont l'objet souvent plus réduit est présenté avec un style personnel impropre au champ académique (Feldman, 2002). Pour joindre ensemble à ma recherche les pôles de subjectivité et d'objectivité, je me range du côté des arguments de Martineau et al. (2001) et de Brown (1989). Les premiers rappellent que les mécanismes en sciences sociales – s'ils existent – sont trop complexes à identifier entièrement comme régularités empiriques. C'est-à-dire qu'un chercheur voulant saisir un phénomène éducatif doit éventuellement réduire sa grille en fonction d'un ensemble de points de vue prédéterminés. La grille théorique qu'il forme est nécessairement basée sur sa subjectivité, puisque c'est lui qui construit l'objet. Mais ce mode de représentation théorique ne correspond pas en totalité aux mondes de représentations symboliques des sujets impliqués dans un contexte. Or, pour faire objection au côté subjectiviste, comme les auteurs l'indiquent, « l'action humaine, bien que symbolique, est également pratique » Martineau et al., 2001, p. 10). L'ensemble des sujets d'une recherche ne sont évidemment pas les uniques porteurs du sens à résoudre. En construisant un cadre conceptuel, le chercheur s'éloigne de l'objet pour lui donner un sens par-delà sa propre subjectivité et ainsi s'inscrit-il dans une démarche qui tend à l'intersubjectivité en fonction d'un cadre de pensée établi.

Pour Brown (1989), le risque de la réflexion dite rationnelle qui veut tendre vers l'objectivité peut faire passer à côté de la visée d'une recherche. Pour lui, « aussitôt qu'on justifie une forme quelconque de pensée

– scientifique ou éthique – en fonction d’une évaluation rationnelle de son utilité plutôt qu’en fonction des buts humains qu’elle devrait servir, les caractères déshumanisants et réificateurs [...] deviennent des fins en soi » (Brown, 1989, p. 122). Dans mon cas, en m’inspirant de la « visée éthique » de Ricoeur, j’affirme qu’une visée éducative voulant favoriser l’émergence des capacités des apprenants devrait donc se baser sur des postulats épistémologiques en cohérence avec cette visée; et de plus, ces postulats devraient être soutenus par des moyens méthodologiques déontologiquement conçus en cohérence avec cette visée (Ricoeur, 2015). Brown énonce une idée semblable. La prétention à l’objectivité, sans la négliger, ne devrait pas être une fin en soi :

Examiner de manière réfléchie les présupposés de l’objectivité scientifique ne signifie pas que nous devrions y renoncer, mais plutôt que, épistémologiquement, nous devrions trans-valoriser l’objectivité et valoriser la liberté en engagements de valeurs eux-mêmes et que, existentiellement, nous devrions être responsables des conséquences morales et politiques de notre pratique scientifique (Brown, 1983, p. 550, traduction libre)

En sociologie, par exemple, toutes les écoles de pensées ne sont pas autosuffisantes; elles sont mêmes parfois contradictoires et indiquent une fragilité des résultats. On peut reprocher au fonctionnalisme son incapacité de rendre compte du changement social, des conflits interactionnels entre personnes dans une société; on peut reprocher à la recherche en laboratoire de ne pas tenir compte d’autres facteurs figurant dans un environnement « naturel » (Lave, 1999). La clé d’une recherche construisant un contenu intersubjectif, pour Brown, serait d’avoir des épistémologies qui sont logiquement compatibles. Dans son livre « Clefs pour une poétique de la sociologie », il propose une vision esthétique du mode de connaissance. En indiquant clairement les fondements épistémologiques d’une recherche – *modus operandi* d’une recherche qualitative autoethnographique – celle-ci pourrait davantage rapprocher les pôles subjectivistes et objectivistes en misant sur des critères de « cohérence, d’économie et sens de la progression » (Martineau *et al.*, 2001, p. 23). Pour Brown,

« Au lieu de choisir un paradigme à l’exclusion des autres, ou d’en tenter une synthèse, peut-être convient-il de laisser s’ouvrir les cent fleurs. Il ne s’agit pas pour autant de renoncer à l’espoir d’identifier les critères d’une explication satisfaisante. Bien au contraire, il s’agit d’identifier les concepts clefs de voûte devant permettre d’évaluer la validité des modes d’analyse disponible » (Brown, 1989, p. 19).

Pour ce faire, Brown s’inspire du champ de l’esthétique pour faire la production de savoirs. Il nomme sa position le « réalisme symbolique » (Brown, 1989), un champ qui peut être analysé par ce qu’il appelle l’esthétique cognitive. En opposition au « réalisme scientifique », le réalisme symbolique présuppose qu’aussi bien la « réalité » que la connaissance que nous en avons constituent des constructions symboliques,

d'emblée dépourvues en définitive de toute objectivité intrinsèque (Brown, 1977). Il définit l'esthétique comme une pratique permettant « d'analyser les systèmes symboliques » (Brown, 1989, p. 46) et rapporte l'aspect cognitif à la subjectivité, entendue comme « la prise de conscience à la fois du système symbolique étudié et du système d'origine d'une telle étude » (Brown, 1989, p. 73). En somme, le réalisme symbolique a pour double objectif de donner à l'herméneutique une méthode de production de savoirs rigoureuse ; et contribuer à montrer que les approches dites objectives ne sont en elles-mêmes rien d'autre que des interprétations prétendant à l'intersubjectivité (Brown, 1977). Il propose de comparer les critères appartenant respectivement au réalisme scientifique et au domaine des arts (ou esthétique). **Le tableau 3** suivant le résume :

**Tableau 3.1: Science et Art selon Brown (1989, p. 48)**

| <u><i>Science</i></u>       | <u><i>Art</i></u>   |
|-----------------------------|---------------------|
| <i>Vérité</i>               | Beauté              |
| <i>Réalité</i>              | Symboles            |
| <i>Objets et événements</i> | Idées et sentiments |
| <i>Objectif</i>             | Subjectif           |
| <i>Explication</i>          | Interprétation      |
| <i>Preuve</i>               | Intuition           |
| <i>Déterminisme</i>         | Liberté             |

Pour Brown, la perception d'un phénomène social, une œuvre d'art ou une théorie quelconque, en termes esthétiques, signifie de manière effective à se montrer « aussi sensible à leurs caractéristiques structurelles qu'à leurs détails les plus significatifs » (Brown, 1989, p. 71). Il propose dès lors trois outils provenant du champ de l'esthétique pour la production de savoirs : 1) le point de vue, 2) la métaphore et 3) l'ironie. La section suivante fait un tour d'horizon de ses outils et leur pertinence est justifiée pour la présente recherche. J'interprète ces outils comme aide méthodologique utile tout autant sur le terrain lors des interventions éducatives à la rencontre des sujets ou de phénomènes, qu'au moment de l'écriture des notes méthodologiques et des résultats théoriques.

### 3.3.2 L'esthétique cognitive : contribution du sociologue Richard Brown

#### 3.3.2.1 Le point de vue

Dans des séances éducatives auprès de personnes autistes dont les comportements sont parfois troublants, plusieurs phénomènes arrivent et sont difficilement interprétables. Si ce n'était pas le cas, pourrions-nous supposer que les institutions psychiatriques spécialisées en autisme et déficience intellectuelle ne seraient pas nécessaires ? Dès lors qu'on se détache du rôle de l'observateur extérieur et que l'on désire prendre part à une action risquant de faire émaner un sentiment troublant, l'expérience personnelle constitue une source heuristique de savoirs. Comme l'indique Brown, dans cette démarche, les concepts de perception, de distance ou de point de vue esthétiques peuvent devenir indépendants du domaine de l'art (Brown, 1989). Adopter une distanciation et un désintéressement théorique envers un phénomène permet dès lors d'en apprécier sa qualité *autrement*. On apprécie un phénomène dans une rencontre éducative de la même manière que l'on apprécie un tableau ou une pièce musicale. Comme l'indiquent Levinson et Morizot (2015) dans un article sur l'appréciation esthétique de l'art, la notion d'attitude esthétique indique qu'on se détache des préoccupations strictement personnelles pour « permettre un engagement total envers les propriétés de l'objet perçu » (p. 137). Cela amène une liberté cognitive, qui consiste à imaginer les possibilités de découvertes et de mise en connexion avec le phénomène perçu. Dans mon travail, lorsqu'un apprenant lance un instrument de musique et le brise dans une situation d'apprentissage, il y a beaucoup de façons d'observer l'évènement en fonction de l'attitude que l'on préconise. Parmi les possibilités d'appréciation, peut-être que la condamnation, la peur – certes difficiles à contenir – ne sont pas les seuls chemins possibles. Il en va de même par la suite pour le moment d'écriture réflexive qui rapporte l'évènement.

Une telle attitude de la part du chercheur permet de dépasser le débat entre subjectivité et objectivité dans la reconstitution d'un évènement par l'écriture, car le point de vue et la distanciation deviennent également un outil « réflexif » (visée subjective) « heuristique » (visée intersubjective). Pour le philosophe Francis Wolff, en parlant d'attitude esthétique face à la musique – et que je transpose encore ici, comme Brown, à toute scène impliquant un chercheur et un observé – l'attitude esthétique cherche dans le sensible<sup>19</sup> la raison du sensible lui-même » (Wolff, 2019, p. 277). Or, il faut également prendre garde. Des études en sociologie et en anthropologie ont démontré que le chercheur, qui veut se familiariser avec l'horrible ou le cruel d'autres cultures, tend progressivement à se désensibiliser du phénomène (Sponsel, 2013 ; Staudigl, 2011). Il devient dès lors plus familier des perspectives du sujet par-delà le bien et le mal. Une sensibilité et réflexibilité éthique sont donc importantes, même si, dans le cas d'une sociologie de la déviance, on ne peut

---

<sup>19</sup> Le sensible est entendu ici dans son sens en philosophie comme une connaissance sans intervention rationnelle, sans la médiation de la raison.

affirmer un jugement sur celle-ci sans se référer au contexte. À cet égard, Brown prône une réflexivité personnelle sur son point de vue et sa maîtrise de sa distanciation avec un objet. Ainsi cela permet « d'examiner les bases de la connaissance [qu'un chercheur] revendique de mesurer la stagnation relative de [ses] propres paradigmes, et de voir si ses perspectives habituelles sont devenues celles des pouvoirs en place » (Brown, 1989, p. 84).

### 3.3.2.2 La métaphore

Selon Le Robert, la métaphore est un procédé de langage (figure, trope) qui consiste dans une modification de sens (terme concret dans un contexte abstrait) par substitution analogique. À l'usage des sciences, les métaphores peuvent permettre de réaliser des effets d'orientation de savoirs (Rossi, 2023). Dans un champ déterminé (scientifique, culturel ou autre), elles révèlent en partie nos conceptions du monde, et ainsi, constituent des instruments pour raisonner (Pirotton, 1994). Pour Brown (1989), l'utilisation de la métaphore « nous permet de vivre des faits et par là même d'en faire des objets d'expérience, leur donnant à la fois vie et réalité » (p. 122).

La visée d'une métaphore peut être un procédé pédagogique de transfert. Un mot ou une expression, dans une phrase, se met à avoir une signification différente que son usage courant (Ascher, 2005). L'idée de transfert procède d'une idée ou d'une connotation d'un système à un autre (Brown, 1977). La métaphore, en tant que système d'inférence, permet de faire émerger de nouveaux savoirs sur le plan scientifique et heuristique, dans la mesure où on veut en faire une utilisation créative, voire ludique. Par exemple, l'utilisation de métaphores pour concevoir les mots d'une terminologie d'un milieu, les informations données à l'égard des personnes – qui peuvent être intériorisés sous forme d'*étiquettes* (Becker, 1997) – peuvent avoir des incidences intéressantes.

Une métaphore peut être également utilisée comme instrument de dissimulation, c'est-à-dire comme moyen de soustraire volontairement à la vue *quelque chose* (une action qui révèle plusieurs actions, un mécanisme institutionnel hiérarchique, etc.). L'euphémisation dans le domaine de l'intervention comportementaliste spécialisée, comme l'énoncé *mettre une personne autiste dans sa chambre à chaque fois qu'elle fait une série trop prolongée de sons stridents est une « conséquence »*, est un exemple frappant. Ici la conséquence est métaphoriquement une punition, une mesure de contention et par le fait même d'exclusion (Sallée, 2023). L'utilisation sémantique des métaphores est utile pour la dissimulation d'une pratique qui n'est pas remise en cause, car l'explicitation de la fonction illocutoire de l'acte de langage est moralement douteuse (Longworth, 2023 ; Verdelhan-Bourgade, 2002). À l'opposé, une fois explicitée, elle peut permettre un dévoilement. Une métaphore, pour dériver le sens d'une pratique commune, peut dévoiler des horizons sur

le plan d'actions méthodologiques et pédagogiques. Tenter de métaphoriser autrement permet de changer de perspective à l'égard d'autrui. Dans un atelier musical spécialisé auprès d'élèves ayant reçu un diagnostic d'autisme et désigné comme TGC, le simple fait d'omettre la verbalisation de l'attribution diagnostique « autiste ou TGC » peut être heuristiquement fécond. Qualifier métaphoriquement un sujet d'élève, de participant, de client ou d'utilisateur induit des visions différentes de ces personnes, qui renvoient aux systèmes symboliques de chacune des appellations. Dans cette approche, par exemple illustratif, si Jean-Sébastien (nom fictif) – *par ailleurs repéré comme ayant un TGC, ayant un reçu un diagnostic de trouble d'attachement, etc.* – se voit appelé tout simplement « le joueur de batterie du groupe » dans un atelier musical –, il y a changement d'approche à son égard. Brown écrit, par exemple, « une salière sur laquelle on écrit DDT cesse d'être une salière. Un meurtre appelé euthanasie cesse d'être un meurtre » (Brown, 1989, p. 145). Cela induit la manière dont le monde est appréhendé. En conséquence, l'utilisation créative des métaphores à des fins humanistes est utile pour approcher un sujet, un phénomène ou une situation, pour ainsi dégager de ceux-ci de nouveaux sens.

Pour le présent projet, l'utilisation de la métaphore ne consiste pas à trouver une technique pour nier ou affirmer l'existence d'un objet (des manifestations comportementales troublantes ou des aptitudes parfois limitées en tant que musicienne), mais plutôt de « s'abstenir de passer ces jugements ontologiques pour examiner les formes sous lesquelles cet « indicible » se révèle à nous » (Brown, 1989, p. 146). L'attribution métaphorique d'étiquette est dès lors utile au contexte dans lequel cette attribution est donnée. Ainsi, intégrer consciemment une méthodologie remettant en cause des systèmes métaphoriques – sur le terrain et à l'écrit – peut être fructueux et innovateur, surtout dans la mesure où la compréhension phénoménologique d'événements troublants dans une scène échappe au chercheur et aux éducateurs.

### 3.3.2.3 L'ironie

Comme branche de la métaphore, l'ironie a une fonction spécifique; elle veut dire le contraire d'un énoncé et prône ce point de vue opposé. Dans la perspective de cette recherche, et pour suivre les propos précédents sur le point de vue et la métaphore, l'ironie est utile pour « faire apparaître l'étrange au milieu du trop banal » (Martineau *et al.*, 2001, p. 24). Elle constitue un principe de découverte, sans toutefois nier le fait que les innovations qu'elles comportent ne sont pas révolutionnaires en soi (Brown, 1983, 1989). L'utilisation consciente et systématique de l'ironie permet de se libérer d'une dimension unidirectionnelle de la pensée conventionnelle et des situations sociales oppressives. C'est un acte dialectique, qui nécessite que le public soit conscient d'une mal-utilisation du langage. Ce dernier énoncé importe selon Brown, dans la mesure où son utilisation à outrance risque de faire perdre le chercheur dans une « régression épistémologique » (Brown, 1983, p. 538, traduction libre). Trop, c'est comme pas assez. Avec un public minimalement

volontaire, le défi à surmonter que procure l'ironie donne l'occasion que ce public se crée des significations pour lui-même. Un projet éducatif visant l'émancipation, la préparation attentive, les précautions et les règles didactiques d'intervention qu'il intègre, nécessite un programme calculé qui peut faire ironiquement de l'apprenant-sujet un objet sans âme (Meirieu, 1991). L'étymologie même d'émancipation, qui signifie « prendre la main pour enlever la main » est en soi ironique, parce qu'elle nécessite un ensemble d'actions qui sont paradoxalement contraires à la finalité visée qu'est le statut d'émancipé.

Pour révéler les possibles contradictions d'un objet ou sujet, Brown propose d'ironiser afin de le « déréaliser ». Dérealiser est entendu ici comme l'opposé de « réaliser », qui signifie de « faire passer à l'état de réalité concrète ». Dérealiser enlève donc la concrétude ou la vérité de cette réalité, du moins, dans l'instant de l'acte ironique. Par exemple, ironiser la désignation de « trouble du comportement » à l'égard d'une personne, en disant à la place que c'est une personne « dont les comportements nous troublent », déplace le sens même de « trouble du comportement ». La personne n'est plus responsable de son état – prétendu sémantiquement comme étant fixe et appartenant à cette dernière – pour inverser le regard même qu'on porte sur ce phénomène. Pour Brown, « en ironisant ainsi sur le sujet, nous devenons capables d'explorer la prise de conscience des catégories analytiques de l'approche conventionnelle, et de constater les intérêts que ces processus et catégories peuvent servir » (Brown, 1983, p. 561, traduction libre). Dans le cadre de nos ateliers musicaux, nous pourrions dire que dès la première journée d'un projet, nous « diagnostiquons ! » les participants comme « artistes ayant une transparence grave du caractère (ou artistes TGC) ». Une telle utilisation est destinée à éclairer le contexte dans lequel des personnes se développent. On les détache dès lors de leur statut biomédical pour les rattacher à leur statut d'apprenant du contexte d'apprentissage ; on leur redonne un statut d'agent qui réagit au monde (Horvais, 2022). La notion de « ruse éducative » ou « ruse bienveillante », proposée par Philippe Meirieu ou Yves Guégan (Guégan, 2016), est une métaphore également ironique. La ruse, étant l'art de la dissimulation et de la tromperie, prend ici un caractère « bienveillant » dans la mesure où elle (la ruse) conduit l'éducateur à jouer un rôle plus patient et résilient auprès des apprenants.

Pour conclure cette section et pour expliciter l'utilité méthodologique du champ de l'esthétique cognitive, j'insiste encore sur ma position humaniste. Les phénomènes interactionnels dans la rencontre de personnes stigmatisées sont complexes. Dans la branche pédagogique comportementaliste, les interventions préconisées sont multiples, sans toutefois inciter suffisamment – par leur nature machiniste – à emprunter des systèmes de compréhensions créatifs. Le sens dans une intervention est pour moi essentiel. Les outils de l'esthétique cognitive m'apparaissent innovateurs pour un domaine éducatif où les personnels professionnels et les apprenants sont bien souvent à bout de souffle. Par ailleurs, la recherche scientifique

dans ce domaine est principalement encadrée par des perspectives psychologisantes et biomédicales qui incitent le chercheur à observer de loin le sujet troublant sans vraiment vouloir apprendre à le connaître dans son désir d'apprendre.

### **3.3.3 La nécessité d'une « participation observante »**

Comme je l'ai implicitement dit avec l'outil de point de vue, une participation prépondérante à l'observation est nécessaire. Comme l'indique Bastien (2007) dans un article voulant distinguer l'observation participante de la participation observante, interagir avec un sujet et chercher à varier les points de vue et distanciations souligne un investissement particulièrement prolongé sur le terrain. Pour vivre un phénomène relationnel qui suscite mon intérêt dans une rencontre, « la primauté de l'implication interactionnelle et intersubjective sur la prétention à l'observation objective » est primordiale (Bastien, 2007, p. 131). Pour moi, elle permet de faire un changement de conception plus complet à l'égard du phénomène (troublant, plaisant, ou autre). Comme j'ai pu implicitement l'écrire précédemment, mon rapport avec « mes » terrains de recherche est particulier. Dans les différents projets de médiation artistique que je codirige, j'ai principalement un rôle d'éducateur et de médiateur musical. C'est en ce sens que ce prolongement sur le terrain est inhérent à ma fonction. Or, ma prise de notes méthodologiques s'est tout de même faite sur une base régulière (je précise cet aspect de ma démarche à la **section 3.4.**) Cependant, il m'était parfois difficile de concilier travail et compréhension plus profonde des phénomènes d'un point de vue scientifique nécessitant parfois une distanciation de l'objet. Je crois tout de même que ce temps passé sur le terrain constitue une force méthodologique, car l'accès aux environnements multiples où j'ai la chance d'aller n'est pas permis avec la même aisance pour tout chercheur désirant s'y introduire.

### **3.3.4 Le journal de bord : outil appuyant la praxie**

Le rapport que j'entretiens avec le journal de bord date d'avant mon entrée à la maîtrise. Je décris davantage cette démarche dans la **section 3.4.** Comme Karsenti et Savoie-Zajc (2018) l'indiquent à propos du journal de bord dans la recherche qualitative, tout au long de mon odyssée professionnelle, cet outil m'a permis de me garder en état de réflexion active et m'a fourni un espace pour exprimer des réflexions touchant ma corde sensible. Dans beaucoup de circonstances, le journal de bord m'est apparu essentiel, car il m'a souvent permis d'entrer en relation plus rapidement avec un grand nombre de personnes. C'est-à-dire qu'en gardant des traces des rencontres et en me les remémorant pour celles qui suivaient, je pouvais anticiper et me familiariser avec un certain nombre d'attitudes qui m'avaient une première fois déstabilisées. Ces traces permettent de retrouver la dynamique d'un terrain et d'en reconstituer les atmosphères (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dès lors, un objet de réflexion ou un phénomène peuvent être approfondis davantage car leur caractère inquiétant pouvant entraver un processus de recherche devient plus familier.

Mon journal de bord personnel a souvent maintenu une forme spontanée. Cependant, dans des contextes où je supervise ou je forme des personnels, je les invitais à tenir également un journal de bord qui était plus dirigé. Dans ces occurrences, je prêchais par l'exemple en suivant les canevas que je proposais. C'est ainsi qu'à plusieurs moments, mes écrits visaient parfois à se pencher sur une unité d'analyse particulière. Parfois, j'insistais sur la pédagogie musicale, tantôt sur les phénomènes troublants, ou bien dans d'autres contextes, ma démarche personnelle mettait l'emphasis sur des réflexions pour favoriser l'autonomie de personnes dans un projet. Sous forme de mots-clés, de gribouillis, de schéma conceptuels, je pouvais ensuite les retranscrire sous une forme détaillée plus exhaustive de vignette autoethnographique. L'ensemble de ces écrits se passe dans un moment où s'opère une rencontre dans un contexte culturel et institutionnel.

### **3.3.4.1 Les vignettes autoethnographiques**

Les vignettes autoethnographiques ont la fonction d'amener un lecteur à avoir accès, de la manière la plus circonstanciée possible, à un objet de réflexion ou une scène dans lesquels le chercheur a été directement ou indirectement impliqué (Dubé, 2016). Selon Demetriou (2023), la vignette est centrale dans les pratiques ethnographiques et a un rôle double de méthode et de présentation artistique. Une vignette reconstitue une scène vécue et se veut évocatrice par sa nature. Elle a pour objectif de « faire vivre » cette scène au lecteur. Lors de l'écriture réflexive, la vignette « est la métaphore qui relie le soi au collectif, le spécifique au général, l'observation à l'interprétation » (Demetriou, 2023, p. 209, traduction libre) – et qui peut à ce moment-ci intégrer une dimension éthique et critique. Dans sa dimension méthodologique, la vignette solidifie la barrière entre les données subjectives et la théorie. Elle permet ainsi de renforcer la distinction entre le purement réflexif et le purement théorique, autant pour le chercheur que pour le lecteur. Dans le processus de recherche, la vignette est un déclencheur de souvenir qui invite à revivre la dimension socio-historique d'un évènement (Dubé, 2016). Elle constitue un outil illustratif privilégié pour cette recherche.

## **3.4 Ma démarche**

### **3.4.1 ...de collecte de traces des cinq dernières années**

Je peux maintenant affirmer que je m'inscris dans des démarches ethnographique et autoethnographique depuis plus de cinq ans. Lors des premières années en tant médiateur musical et éducateur, je laissais des traces écrites de ma démarche pédagogique. C'est en survolant ces premiers écrits que j'ai constaté qu'en sus des notes pédagogiques qui avaient pour fonction de faire un suivi du couple enseignements/apprentissages, j'y ajoutais progressivement des notes réflexives personnelles et relationnelles. C'est à la suite de quelques échanges avec mon présent directeur de maîtrise – à l'époque un simple chercheur-conseil-collègue qui s'intéressait au travail artistique et éducatif que nous menions à *La*

*Gang à Rambrou* – que j’ai intégré une démarche praxique. C’est à partir de 2021 que j’ai décidé rigoureusement de tenir un journal de bord qui se veut plus précis et plus exhaustif quant à la description subjective de mon expérience sous forme de vignettes. C’est également à partir de cette année que mes opportunités professionnelles se sont diversifiées. Progressivement, je suis passé d’un à sept contextes de travail différent, à savoir (**tableau 3.1**) :

1. Un service éducatif et de répit spécialisé<sup>20</sup> pour personnes autistes désignées ou non comme ayant un TC/TGC
2. Un centre communautaire
3. Des familles auprès d’élèves en rupture de services éducatifs
4. Un service hospitalier pour personnes ayant reçu un diagnostic de DI et/ou autisme désignées comme ayant un TC/TGC
5. Des écoles ou des classes spécialisées pour élèves ayant reçu un diagnostic de DI/autisme
6. Des camps d’été spécialisés
7. Des voyages en Europe en groupe organisé

Le **tableau 3.1** de la page suivante illustre sous forme de tableau, en fonction des milieux dans lesquels j’étais, les périodes où j’ai laissé des traces dans un journal de bord.

---

<sup>20</sup> Selon le CIUSSS du centre-sud-de-l’île-de-montréal, un service de répit « spécialisé a pour but de favoriser l’accessibilité à l’emploi par une évaluation des intérêts et du potentiel d’employabilité de la personne, ainsi que par le développement de ses compétences, de ses attitudes et de ses habiletés sociales ». Il a l’objectif de donner un moment de répit pour la famille, le lieu d’accueil et l’usager, en offrant un environnement qui fait sortir ce dernier de son quotidien. Site web: <https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciusscsmtl/files/media/document/CRDITED.pdf> (consulté le 18 août 2024)

**Tableau 3.2: Périodes d'écriture du journal de bord en fonction du milieu**

| Milieu | Période                                                    |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--------|------------------------------------------------------------|------|-----|------|-------|-----|------|---------|------|------|-----|-----|------|------|-----|------|-------|-----|------|---------|------|------|-----|-----|-----|------|-----|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|        | 2021                                                       |      |     |      | 2022  |     |      |         |      |      |     |     | 2023 |      |     |      |       |     |      |         | 2024 |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|        | Déc                                                        | Janv | Fév | Mars | Avril | Mai | Juin | Juillet | Aout | Sept | Oct | Nov | Dec  | Janv | Fév | Mars | Avril | Mai | Juin | Juillet | Aout | Sept | Oct | Nov | Déc | Janv | Fév | Mars |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1      | Service éducatif et de répit spécialisée de fin de semaine |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2      | Centre communautaire                                       |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3      | Dans des familles auprès d'élèves en rupture de service    |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4      | Service hospitalier                                        |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5      | Écoles spécialisées ou auprès de classes spécialisées      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6      | Camp d'été                                                 |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7      | Voyage en France                                           |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |      |      |     |      |       |     |      |         |      |      |     |     |     |      |     |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Dans ces milieux, également de manière progressive, le rôle qu'« on » me donnait et que « je » me donnais a également évolué. Ces changements ont grandement influencé l'évolution de ma démarche d'écriture. Dès lors, mes écrits sont passés du simple gribouillis pédagogique à une démarche qui interrogeait majoritairement l'éthique de ce que nous faisons. Mes écrits se sont transformés en un outil pour approfondir les situations touchant ma corde sensible – je dirais même, nos cordes sensibles – métaphore musicale qui peut se traduire simplement de manière binaire par : 1) ce qui semblait fonctionner et nous réjouissait ou 2) ce qui nous apparaissait difficile et nous rendait perplexes. En sus, elles décrivent des essais-erreur, des difficultés ou des frustrations liés à un statu quo. Elles étaient tantôt pratiques, tantôt réflexives. À travers cette démarche, j'ai récolté également des traces ou artéfacts produits dans divers projets et lieux. Cela pouvait être des créations musicales, des gribouillis de processus d'écriture, des photographies, et même, des dessins faits par des personnes autistes dans des contextes hostiles ou conviviaux. Pour garder des traces, l'important pour moi était que je « résonne » avec quelque chose, un phénomène, une interaction, un dessin; entendu dans le sens de la théorie de la résonance de Harmut Rosa. Dans la perspective d'une relation au monde, pour ce sociologue de l'école de Francfort, « entrer en résonnance avec une personne, mais aussi par exemple avec un paysage, une mélodie ou une idée, cela signifie être atteint, touché ou animé par lui ou par elle en quelque sorte « intérieurement » » (Rosa, 2020, p. 43). C'est à la fois se faire interpeller et répondre de manière ouverte, se laisser transformer sans toutefois pouvoir prédire dans quelle direction nous nous laissons porter (Rosa, 2021). Pour moi, l'enthousiasme qui m'anime, la volubilité avec laquelle je raconte un événement, ou au contraire, le sentiment de vide, sont souvent le signe que quelque chose avait de l'importance. Les artéfacts des projets sont en ceci recueillis de manière non-systématique. De toute façon, il me serait irréaliste de recueillir tout ce que nous faisons dans tous les milieux. Nous avons des milliers de photos et des dizaines de créations. J'ai des centaines de pages d'écriture de toute sorte et de toute nature. Pour certains projets, des photos sont faites pour capturer des moments qui nous paraissaient agréables ou bien pour souligner des événements dont l'historicité est importante (journée d'un concert, l'ajout de nouvelles personnes dans un groupe, etc.). Le tout est bien souvent intégré dans un album lié à un projet, si les milieux et leurs acteurs le permettaient. Il me fallait donc trier.

Pour la présente recherche, environ 100 pages du journal de bord ont été sélectionnées. Elles datent du 7 décembre 2021 au 23 mars 2024 et décrivent des rencontres auprès d'une cinquantaine d'apprenants et une dizaine de professionnels. De plus, des chansons coécrites avec des personnes dans les milieux – soutenues par des vignettes descriptives – ont été sélectionnées à des fins d'analyse.

### 3.4.2 ... d'analyse

Comme je l'ai précédemment spécifié, le matériel de données est d'une ampleur considérable. Je dois dès lors passer par un processus de filtration pour prendre en considération celui qui permet de répondre aux questions et aux objectifs de recherche que je me suis fixés. Cependant, comme Dubé (2016), je considère que je dois rester ouvert pour ne pas précatégoriser des écrits et orienter les résultats en instrumentalisant le corpus. Cette analyse est qualitative et parmi ses méthodes, l'analyse thématique et l'analyse par catégories conceptualisantes constituent des opérations appropriées pour pallier cela (Paillé et Mucchielli, 2021). Comme les auteurs l'indiquent, l'analyse thématique consiste à faire le déplacement d'un corpus donné vers des thèmes évocateurs. De son côté, l'analyse par catégories conceptualisantes consiste à faire une réduction des données vers des catégories qui représentent en soi un phénomène ou un microphénomène. Il s'agit ensuite de relever les plus saillantes en lien avec ma question et mes objectifs de recherche. Finalement, il faut définir les propriétés et les conditions d'existence de chaque catégorie pour poser les limites qu'elles ont entre elles. Pour ces auteurs, l'analyse peut prendre plus globalement trois niveaux, à savoir, 1) la transcription, 2) la transposition et 3) la reconstitution. La transcription consiste à faire passer des données brutes (tantôt des gribouillis de mots clés, tantôt des points de formes d'idées principales) vers des données écrites et davantage circonstanciées. Pour la première étape, une partie du corpus a été d'une certaine manière transcrite d'avance, car elle me permettait d'approfondir d'un point de vue professionnel ce que je faisais sur le terrain. La deuxième étape, la transposition, engage le chercheur dans un processus d'interprétation. C'est à cette étape-ci également que les outils de l'esthétique cognitive sont utiles. C'est également ici qu'un processus d'annotation codifié et de thématisation et conceptualisation du corpus commence (Paillé et Mucchielli, 2016b). Dès lors, un examen discursif et itératif s'opère. Une piste mène à l'autre, jusqu'à ce qu'il y ait saturation. La troisième, la reconstitution, consiste en l'écriture du rapport ou comme ici, le mémoire.

Également, comme processus inhérent à toute forme d'écriture scientifique, l'analyse en mode écriture peut être utile (Paillé et Mucchielli, 2016a). Expliciter ce processus permet de comprendre ce qui est fait de toute manière dans ce moment d'écriture. C'est une stratégie suffisante en soi qui peut également « constituer une partie d'un devis analytique, en combinaison avec d'autres stratégies analytiques » (Paillé et Mucchielli, 2016a, p. 187). C'est ce que tout perfectionniste affronte, c'est-à-dire une démarche d'écriture et de réécriture avec un souci d'explicitation et d'interprétation approfondi. Pour ma part, j'ai approché mon corpus de données en plusieurs étapes successives. La première consistait à faire une lecture sans l'objectif de thématiser et conceptualiser. Elle permettait de prendre conscience des données en globalité. C'est dans les lectures suivantes que j'ai déterminé les critères de sélections des moments forts et des phénomènes. Ensuite, un processus de filtration a opéré pour sélectionner les données qui étaient en lien avec ma question

et mes objectifs. C'est également pendant cette étape que la lunette utilisant les outils du cadre conceptuel et de l'esthétique cognitive a été utile. Après, une catégorisation approfondie m'a permis de faire une interprétation théorique des résultats. Finalement, la reconstitution a amené à partager l'économie de ceux-ci dans mon mémoire.

### **3.5 Des considérations éthiques pour cette recherche autoethnographique**

Les données de cette recherche concernent des dizaines de personnes dans sept lieux différents. Bien que ce soit une recherche autoethnographique, et donc principalement sur moi-même, la question de l'éthique se pose. Des éléments dans le texte sont modifiés de façon à éviter qu'il soit possible d'identifier exactement le contexte de celui-ci. Par exemple, la description architecturale d'une salle de classe pourrait indiquer dans quelle école je me trouvais. En effet, le corpus sur lequel je me base couvre un vaste répertoire d'activités et de rencontres et concerne plusieurs groupes ou personnes autistes désignées comme ayant un TGC, mais aussi des collègues et autres personnes rencontrées qui était en situation d'autorité éducative. Peu d'informations concernant la nature et les circonstances des activités qui ont fait l'objet des journaux et de la présentation des résultats seront mis de l'avant pour préserver l'anonymat de tous ces acteurs rencontrés. La nature de mes responsabilités, de mes mandats et de mes engagements, qui conditionnent la marge de manœuvre dont je bénéficie dans l'exploration et le choix des pratiques éducatives est également très peu contextualisée, car les objets de recherche sont l'évolution de mes pratiques et mes préoccupations éthiques en tant qu'éducateur.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

*N'a de conviction que celui qui n'a rien approfondi*

*(Emil Cioran, 1973)*

Dans ce chapitre, je présente une organisation regroupée et analysée de fragments d'écriture tirés de mes journaux de bord. Le regroupement s'est fait au regard des écrits relatant des rencontres éducatives qui semblent avoir forgé l'évolution de mes pratiques et de mon éthique professionnelle. À travers ces fragments d'écriture de mes actions, l'objectif principal était de déterminer des pratiques éducatives faisant appel au postulat d'éducabilité et l'approche par les capacités auprès de personnes autistes désignées comme ayant un TGC. « Pratiques » est entendue comme un ensemble de conduites correspondants à des comportements en cohérences avec les postulats sur lesquels je me repose (capacités, éducabilités). C'est la mise en œuvre concrète de gestes éducatifs qui se reposent sur des règles (Silva, 2021). Ces règles, au moment des actions éducatives *in situ* (sur le terrain, au cœur de l'action), et je dirais même a posteriori, au moment de l'écriture du journal de bord, n'étaient pas existantes dans mon esprit. Ce projet de recherche consiste justement identifier dans un corpus de journal de bord, les indications propres à comprendre et formaliser des pratiques répondant à une préoccupation éthique. Cette présentation des résultats de recherche vise également à répondre aux objectifs spécifiques de recherche qui étaient de 1) déterminer les moyens que l'éducateur met en œuvre pour assumer le postulat de sa responsabilité première pour sortir des impasses d'une rencontre; et 2) proposer des initiatives éducatives qui se distancient des modèles comportementaliste et biomédical dans la rencontre auprès des personnes autistes désignées comme ayant un TGC. Le processus d'analyse a fait émerger six différentes grandes catégories. Dans celles-ci, je relate un ensemble de réactions et d'ajustements de posture qui mettent en lumière les options éducatives que j'ai adoptées.

Une grande diversité de personnes et de façons de les désigner se trouve dans mes écrits bruts. Ainsi, dépendamment des époques et des lieux, je pouvais lire « participants » ou « apprenants » ou « élèves TGC », en faisant référence aux personnes auprès de qui je faisais un accompagnement éducatif et artistique. Pour le corps professionnel, j'ai travaillé auprès de personnes désignées comme éducateurs et éducatrices spécialisées, travailleurs-travailleuses sociales, psychoéducateurs-psychoéducatrices, agents-agentes d'intervention et médiateurs-médiatrices artistiques. Par souci d'anonymisation et d'allégement du texte,

les personnes autistes auprès de qui je faisais un accompagnement éducatif seront nommées « destinataires ». Les noms fictifs sont ceux de musiciens connus décédés. Les personnes du corps professionnel sont nommées « collègues » puisqu'à un moment où un autre, nous étions toutes et tous responsables éducativement dans les contextes décrits. Les noms de mes collègues ont été codifiés par la lettre « C » et numérotés (C1, C2, C3, etc.).

La grande majorité des rencontres décrites s'est déroulée dans des séances musicales. Elles étaient dans les sept différents lieux que j'ai énumérés dans le chapitre précédent et elles étaient liées à différents projets à différentes phases. D'autres se déroulaient à des moments de vie commune avec mes collègues et les destinataires. Ainsi, ces rencontres touchaient parfois des moments de repas, des discussions de couloirs, des sorties extérieurs, etc. Dans certains projets, je crois qu'il est important de spécifier que nous travaillions souvent dans l'exceptionnel, c'est-à-dire que nous voyions les groupes de destinataires une à deux fois par semaine, contrairement à certains collègues qui passaient des journées complètes avec elles. Dans d'autres projets, au contraire, c'était nous qui séjournions avec les destinataires et qui avions donc une place éducative plus holistique auprès de ses dernières. Je rappelle que la visée éducative de nos projets dans APPROSH et la Gang à Rambrou est la participation au monde commun, par l'ouverture de nos milieux à tout public voulant venir jouer de la musique avec les destinataires de temps à autres. La visée se rapporte également à la mise en place d'événements de médiation artistique permettant la rencontre de public peu à peu de se croiser dans d'autres contextes. En troisième lieu, cette visée est également pour les destinataires en soi. Elle se signifie, de part et d'autre par leur implication dans l'activité artistique, l'engagement dans leurs apprentissages et leur développement dans les projets de médiation (Horvais, 2022)

Dans l'analyse, je ne développerai pas toujours factuellement les rencontres évoquées dans les extraits de mon journal de bord, car mon propos doit rester centré sur l'évolution de ma réflexion et non sur les résultats de mon action.

#### **4.1 Le contournement temporaire d'une difficulté**

Cette première catégorie met en lumière un répertoire d'actions que j'ai utilisé pour prendre le temps de : me connaître davantage, approfondir ma compréhension du contexte dans lequel je m'inscrivais ou ma connaissance de mes interactants. Les phénomènes se sont présentés en d'autres mots comme une retenue d'agir dans le moment présent, le repérage provisoire de mes limites personnelles à un moment donné, l'estimation des éléments qui influencent le contexte et des tentatives d'estimation des attentes en termes d'apprentissage des destinataires.

Essentiellement, ce qui a créé la mise en place compréhensive de cette catégorie, c'était l'aveu serein d'une impossibilité d'agir *in situ*, mais l'espoir d'une transformation éventuelle.

#### 4.1.1 Évaluation de soi

Cette première sous-catégorie fait référence aux moments de reconnaissance de mes craintes et limites qui pouvaient émaner d'une rencontre, mais qui nourrissaient l'évaluation que j'ai des phénomènes. Dès mes débuts, je constatais et soulignais des moments de « frustrations internes à mon égard qui m'envahissaient »<sup>21</sup>. À cette période, nous entamions quelques projets éducatifs et musicaux dans des écoles spécialisées, ce qui était pour moi nouveau, car cela me faisait sortir du milieu communautaire. J'avais l'espérance d'acquérir « une forme d'expérience qui porte fruit »<sup>22</sup>, écrivais-je. Cet état réflexif était souligné par le constat heureux de retrouver progressivement mes aises plus rapidement lors de rencontres. Or, multiplier les opportunités d'expérience éducative n'était pas reposant et faisait parfois l'effet contraire sur ce sentiment variable d'aise. Je repérais que la multiplicité des rencontres dont la nature était insolite me fatiguait et agissait sur la qualité de mes réactions :

Dernière journée de travail avant les vacances de Noël. Mon énergie est à bout de souffle. Je dois la conserver pour être à mon meilleur lors des ateliers. Sinon, je deviens très introspectif, voire asocial. Se connaître et savoir se conserver est un outil précieux et indispensable. (Journal de bord, automne 2021).

Je désirais réserver mes états d'esprit figés aux moments de solitude, hors rencontre. Cette crainte de blocage *in situ*, je la porte d'ailleurs toujours aujourd'hui. C'est dans cette période que j'ai réalisé l'importance de pouvoir me poser et décortiquer des éléments survenus dont les particularités m'étonnaient certes, mais dont les paramètres m'apparaissent parfois familiers et donc en partie saisissables et appréhendables. Par ailleurs, à cette époque, je constatais assez rapidement que je ne disposais que de très peu de moments pour réfléchir personnellement à ma pratique. En effet, grand nombre d'actions de soutien aux ateliers se faisaient hors de moments de terrain : « préparation de la structure d'un atelier, l'écriture de paroles, enregistrements sonores en soutien aux ateliers, des rencontres d'équipe, l'écriture de rétroactions en soutien à mes collègues, dernier point qui représentaient en soi plus de pages que mes notes personnelles »<sup>23</sup>. Pourtant, ce sont « des lectures inspirantes et les encouragements de mes pairs »<sup>24</sup> qui m'avaient amené à approfondir la démarche réflexive

---

<sup>21</sup> Journal de bord, automne 2021

<sup>22</sup> Journal de bord, automne 2021

<sup>23</sup> Journal de bord, hiver 2022

<sup>24</sup> Journal de bord, automne 2021

de prise de notes. Ces réflexions m'amenaient à vouloir comprendre ce qui faisait en sorte que temporairement dans une rencontre, je figeais.

Les moments posés d'écriture m'ont fait relever certains détails qui se jouaient, dont certains évidents, comme « l'évaluation de mes capacités physiques »<sup>25</sup>, ce qui pouvait influencer les stratégies potentielles que je me sentais prêt à explorer dans le présent, surtout lorsqu'un destinataire était imposant physiquement. En effet, je n'osais souvent très peu intervenir physiquement par crainte de ne pas connaître comment il fallait s'y prendre, comme s'il fallait savoir se défendre physiquement. Or, bien souvent, ce n'était pas l'impression de pouvoir ou de ne pas pouvoir agir physiquement qui importait principalement. Je me demandais donc pourquoi certaines de mes réactions laissaient passer des comportements vus comme troublants et d'autres de mes réactions au contraire étaient très dynamiques et réactives. Ce n'était pas seulement un simple mauvais dosage énergétique.

Qu'est-ce qui différenciait ces rencontres se trouvant pourtant parfois dans un même atelier musical ? Je relève maintenant au travers des écrits une attitude particulière : un moment de comparaison – entre moi et un destinataire – de ce que représentaient nos statuts. C'est l'évaluation attentive de soi en comparaison avec l'Autre. En guise d'exemple, la venue d'un nouveau destinataire dans un projet – qui prenait symboliquement dans ces circonstances le statut d'une invitée – faisait en sorte que des réactions alternatives à des comportements perturbateurs étaient envisagées ou appliquées très différemment qu'auprès d'un destinataire qui était là depuis longtemps. C'est la visée éventuelle de construire consciemment quelque chose en coopération avec un destinataire qui importait ici. C'était la vérification attentive de l'ouverture de la porte d'entrée, que l'Autre me laissait et que je laissais à l'Autre; une brèche, disait Royere (2022). Dès lors, je constate que je me trouvais intimidé par des destinataires en remarquant avec « beaucoup de respect et d'étonnement »<sup>26</sup> leur altérité comportementale, mais par souci d'accueillir quelqu'un que je ne connais pas encore beaucoup :

Je tente de me rappeler cependant de mon côté – je le présume – le privilège de pouvoir l'exprimer de manière soutenue dans des contextes qui me donne légitimité à le faire. Étant sensible au phénomène, je pense que c'est pour cela que nous [une collègue et moi] permettons ce genre de comportement « déviant ». Éventuellement, nous construirons des règles de groupe avec le destinataire afin qu'une sorte d'équilibre (certes irrégulière) soit mis en place au sein du groupe (Journal de bord, automne 2022).

---

<sup>25</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>26</sup> Journal de bord, automne 2022

Or, à l’opposé, certains agissements pouvaient tout de même être considérés comme inacceptables, même chez un nouveau destinataire, sans que je ne réagisse. Si le souci que l’Autre se sent chez soi avec nous importait, en d’autres circonstances, c’était le contraire : c’est moi qui allais vers l’Autre et donc moi qui devais me sentir chez soi. Ainsi, ce comportement figé survenait tout de même:

À ce moment, il se met à balancer des objets. Des collègues et moi ne faisons que très peu suite à ce genre d’actions. J’ai l’impression que nous devrions. Mais bon, je ne suis pas chez moi, c’est comme si à ce moment-ci, je ne suis pas en mesure de me donner la pleine liberté d’intervenir (Journal de bord, automne 2022).

En ce sens, je décèle que c’était le souci évaluatif de ma légitimité *in situ*, et donc de reconnaissance sociale que je peux avoir d’une personne et qu’une personne pouvait avoir à mon égard, qui pouvait me figer temporairement.

Mon rôle professionnel a grandement évolué depuis 2021. Je suis passé du statut d’apprenti animateur à formateur d’une équipe. Ce changement de statut influençait également à mon sens des impasses qui apparaissaient dans certaines rencontres. Il donnait une rigidité temporaire à certains moments plus que d’autres. Les projets que nous développions focalisaient grandement sur le travail en collaboration. Pourtant, j’écrivais que « le travail d’équipe était particulièrement difficile. Certaines interactions en équipe semblaient déséquilibrer les destinataires également »<sup>27</sup>. En effet, en tant que formateurs qui opéraient son travail au cœur de l’action, mes collègues figeaient à leur tour parfois, s’attendant que je prenne des initiatives. En effet, *in situ*, il y a « du mouvement », écrivais-je, et il n’était pas toujours possible d’aller jusqu’au bout d’une action éducative. Dès lors que je soutenais une collègue dans son action, j’avais le sentiment que je devenais temporairement quelqu’un d’autre, que je devais agir autrement en fonction de la manière que je voulais compléter ses actions. J’ai l’impression que temporairement, cela était une fatalité, il y avait quelque chose qui bloquait et qui rigidifiait les circonstances de la rencontre. L’examen conscient à l’égard des difficultés collaboratives entre collègues était un moment dans la rencontre qui consistait à faire une tentative compréhensive de mon rôle et statut, ce qui transparait dans cet exemple:

Ce n’est pas toujours évident de suivre les étapes d’une recette avec rigueur si ton rôle multiple est : animer une séance musicale, intervenir en cas de conflits difficiles, assurer la convivialité globale, etc., et en plus, je crois que certains aspects clés de l’animation des ateliers musicaux ne sont pas rencontrés

---

<sup>27</sup> Journal de bord, automne 2022

et miser sur leur maîtrise est de plus en plus prioritaire. Je dois trouver des moyens pour que mes collègues deviennent plus autonomes (Journal de bord, hiver 2023).

#### **4.1.2 Constatation lucide de la rigidité des circonstances d'une rencontre**

Dans plusieurs projets, j'étais souvent amené, ainsi que d'autres collègues, à prendre l'initiative d'aller chercher les destinataires dans un espace donné pour les inviter à venir dans nos ateliers musicaux. Cette action en soi faisait naître quelques réflexions sur l'évaluation de l'aspect temporairement rigide, voire immuable, de certaines rencontres que je vivais. En effet, je réalisais que parfois, certains destinataires ne semblaient pas éprouver du plaisir et participer aisément en musique aussi rapidement lorsque je revenais avec elles pour entrer dans le local de musique, comme avec Marieta Alboni :

Marieta Alboni semble fatiguée. J'ai l'impression qu'elle ne veut pas rester. Je pense peut-être que l'ambiance générale à son arrivée n'était pas assez intrigante. Elle sort du local et va marcher dans le couloir (Journal de bord, Hiver 2022).

Ainsi, en dépit de l'ambition que j'aurais potentiellement eue auprès d'une personne dans des circonstances de rencontre qui différaient, je figeais tout de même, en tentant d'adopter les perspectives possibles. Il s'agissait dès lors, à mon sens, de faire l'estimation des éléments qui construisaient des conditions favorables à l'élan vers des apprentissages d'un destinataire. Cela s'opérait en dépit de l'enthousiasme immédiat que j'avais de faire entrer le destinataire dans le local de musique pour qu'elle participe gaiement à ce que nous proposons. La responsabilité n'était pas exclusivement sienne. Je repérais plutôt que ce qui aurait le potentiel de favoriser la clémence d'une rencontre pouvait plutôt être manié avec soin, tels que : « les places dans la pièce et les rôles conférés à chacune »<sup>28</sup>, « l'ambiance et l'expérience esthétique qui sont maximisés à l'arrivée des personnes »<sup>29</sup>, en passant par une réflexion sur « l'heure d'arrivée de la personne »<sup>30</sup>, et la manière dont les choses ont été convenues, c'est-à-dire le fait de « se dire d'avance les règles du jeu »<sup>31</sup>. J'en passe. Ainsi, je sortais du simple mode intuitif, en soulevant des hypothèses et des indices sur ce qui pourrait favoriser l'entrain des destinataires pour la fois suivante.

L'évaluation temporaire dans une rencontre se manifestait également par des questionnements à l'égard des destinataires sur leur vie, le trajet qui les amenait devant moi un jour. Le besoin de décrire davantage la

---

<sup>28</sup> Journal de bord, décembre 2022

<sup>29</sup> Journal de bord, automne 2023

<sup>30</sup> Journal de bord, automne 2023

<sup>31</sup> Journal de bord, hiver 2022

singularité des individus qui forme la diversité du groupe me permettait plus sereinement de faire des compromis, mais temporaires et réfléchis :

Ce matin on a fait un atelier de musique. On a un groupe hétérogène et riche en personnalité, et je le présume, en vécus singuliers. Parmi eux, il y en a qui se sont faites, à un moment un autre de leur vie, écartés subtilement de la société, par exemple, pour aller en institution hospitalière. Parmi eux, il y en a qui ont une joie de vivre qui me semble douce et si facilement accessible. Parmi eux, il y en a qui sont plus doués en musique, selon des standards académiques. Parmi eux, il y en a qui ne me paraissent pas motivés. Au contraire, parmi eux, il y en a qui montrent vouloir apprendre, mais qui apprennent qualitativement différemment, à des rythmes différents (Journal de bord, été 2022).

Parfois, cette évaluation du cadre dans lequel je me jetais se manifestait en faisant la comparaison entre deux groupes de deux projets distincts. Je me disais, en faisant la comparaison de leur progression artistique, que ce n'était pas grave que le premier soit moins productif que le deuxième. Ce n'était jamais simple, « mais parfois faute de temps, motivation de leur part, motivation de notre part; on n'y parvenait pas facilement »<sup>32</sup>, écrivais-je. En effet, lors d'un retour réflexif personnel sur une rencontre de groupe qui m'avait semblé difficile, j'écrivais à l'impératif des suggestions qui pourraient peut-être nous aider en vue de la rencontre qui suivra :

- « il faut s'assurer d'avoir des objets spécifiques à aborder au cas où notre répartition fasse défaut;
- il faut exprimer comment on se sent, sans viser ou regarder une personne en particulier de manière stigmatisante;
- il faut avoir un système d'images pour faire prendre des décisions à celles qui parlent moins;
- il faut aboutir à des décisions qui peuvent amener minimalement à un vote ou une décision qui a des apparences de concertation;
- il faut avoir des moments de tour de parole pour tout un chacun et éviter de demander « en général » ce que tout le monde en pense;
- il faut que certaines rencontres de groupe soient légères et positives, mais
  - il ne faut pas avoir peur d'aborder les choses difficiles;
- Il faut prévenir les situations humiliantes et l'utilisation de personnes qui pourraient servir de « bouc-émissaires » ». (Journal de bord, hiver 2024)

---

<sup>32</sup> Journal de bord, hiver 2023

Pour éviter de faire la condamnation injuste d'un destinataire pour une action qui me troublait, je tentais d'adopter un bref instant une perspective qui pouvait s'approcher de la sienne au moment venu, tel qu'en témoigne cet exemple avec Louis Armstrong :

[...] il se dirige dans la cafétéria pour voir dans le congélateur. Je m'approche de lui, et au lieu de le condamner en lui disant « qu'il ne peut pas fouiller là », j'en profite pour lui montrer le reste du frigo. Je lui fais remarquer que son lunch à lui est là, qu'il est libre d'y aller. Il porte plus ou moins attention à ce que je lui dis et pointe par la suite les djembés qui étaient déjà installés juste à côté.

Parfois, pour tourner à la dérision un comportement – notamment dans des circonstances de première rencontre auprès d'un destinataire en rupture de service éducatif – je me rappelais l'aspect un peu banal de certains comportements perturbateurs, comme le balancement d'un objet léger lors d'une séance musicale. Or, je remarque qu'il m'avait été opportun de tout de même saisir ces événements peu dommageables pour parler, aller à la difficulté, de dire ce que ça nous faisait mes collègues et moi, en sachant que pour le moment, le comportement ne pourra pas changer, comme avec Ritchie Valens :

Nous le confrontons beaucoup de plusieurs manières et nous tournons à la dérision certains de ses comportements. Je crois que c'est parce que nous considérons que dans les circonstances de première rencontre, de rupture de service, etc., c'est plutôt banal d'un point de vue des conséquences, le fait de balancer un objet léger. Il faut vivre avec, tout en gardant en tête que notre intégrité physique et psychologique a tout de même de l'importance à nos yeux. Dans cette perspective, nous lui parlons de ce que ça nous fait. C'est paradoxal, nous rigolons, mais disons en même temps que ça nous déplaît (Journal de bord, automne 2022).

Certaines impasses peuvent être difficilement surmontables, surtout lorsqu'un comportement déstabilisant est appliqué avec rigueur, obstination et stabilité de la part d'un destinataire. En dépit de ne pas vouloir éviter la difficulté, il m'était apparu plus opportun de la contourner en induisant certains destinataires à s'intéresser à autre chose un bref instant. Cela me permettait ainsi de pouvoir reprendre mes aises. C'est en ceci que parfois, je modifiais temporairement une attitude – « mon trop-plein d'enthousiasme habituel »<sup>33</sup> – pour diriger le destinataire à ne pas envisager le comportement déstabilisant :

En allant travailler avec Ritchie Valens, C1 et moi avons l'intention commune de nous tenir quelque peu plus à distance, surtout lorsqu'il s'approche vers nous. Nous avons discuté de cette approche. L'objectif n'est pas de se sauver ou en faire des gestes brusques apeurés, mais simplement en avance, se tenir loin,

---

<sup>33</sup> Journal de bord, automne 2022

pour l'induire à faire autre chose que de nous cracher dessus lorsqu'il se lève pendant un moment ou prévenir davantage les situations qui l'amènent à cracher (Journal de bord, automne 2022).

Cet exutoire temporaire est parfois appliqué lorsque je reconnaissais à un apprenant la capacité et la rigueur de pouvoir accomplir certaines actions « en temps normal ». Dès lors, lorsque je remarquais une différence aux habitudes de Louis Armstrong, je choisissais de céder provisoirement une lutte :

Aussitôt que Louis Armstrong a terminé de manger, il va dans le grand local de musique pour jouer et laisse toutes ses affaires sur la table. Aujourd'hui, j'ai de la difficulté à le faire ramasser tout de suite après les moments qu'il mange. De toute façon, je parviens souvent à le faire en différé et/ou certains jours... disons que je choisis mon combat. Mais je trouve ça très important quand même. Dans cette négociation, je suis souvent très orgueilleux et tenace. Je sais qu'il peut le faire. Parfois, même, ça semble finalement lui faire plaisir de l'accomplir. (Journal de bord, automne 2022).

Dans d'autres cas, le phénomène de contournement s'applique plutôt comme une inversion des paramètres de la rencontre, comme avec Emily Remler dans cet exemple :

Nous avons fait une balade et nous sommes revenus. Je me suis stationné et je lui ai proposé de descendre et de rentrer à l'intérieur pour venir manger quelque chose. Elle n'a pas voulu et me l'a clairement indiqué en refermant la porte. Je tente de la convaincre, mais sans succès. Par la suite, je l'ai vu manger quelques miettes de croustilles de maïs qui était dans un petit sac près d'elle. Il en restait à peine. Je me suis dès lors dit que je pourrai amener l'apéro à elle, à la place. Je suis parti à l'intérieur nous trouver quelque chose à boire et à grignoter (Journal de bord, été 2023)

Une idée similaire s'est appliquée auprès de Caroline Branchu. Cette dernière était venue un très bref instant dans le local de musique pour en ressortir très mécontente. Dès lors, nous avons décidé avec tout le groupe de déplacer la séance jusqu'à elle. Plutôt que de forcer son intégration à nous, c'est nous qui allions à elle, comme le décrit cet exemple :

Nous décidons donc d'amener des djembés dans la cuisine et de faire une séance là où elle est. Je remarque qu'elle se laisse quand même guider par sa corde sensible lors du moment musical. Elle sourit, accepte de temps à autre de répéter des mots pour les intégrer dans une improvisation (Journal de bord, automne 2022).

#### 4.1.3 Constatation lucide de la temporalité des processus d'institution

Dans le travail d'équipe avec mes collègues, même après « l'explication de ma démarche »<sup>34</sup> à ces dernières, me disais-je, je constatais que nous continuions à contrevenir à des actions éducatives que nous avions convenu d'instituer. J'ai réalisé progressivement que les choses prenaient du temps à se placer. Il en est évidemment de même à l'égard du processus d'apprentissage des destinataires. Je me demande encore ce qui fait un déclic, tant chez moi que chez les autres, pour que le statut d'une chose établie s'officialise à nos yeux. Je prenais note en ce sens certains éléments de ma démarche auprès de mes collègues , « une méthodologie »<sup>35</sup>, dans les mots que j'écrivais:

Aujourd'hui, on se rencontre en équipe pour discuter de certains points. J'ai présenté un ordre du jour en amont à l'équipe pour qu'ils puissent préparer des idées. J'ai tenté de diriger les conversations en fonction de ces différents points et au moment venu, j'intégrais systématiquement ce qu'elles en disaient dans les différentes thématiques. Cela a donné lieu à un rapport plutôt détaillé des propositions de fonctionnement. (Journal de bord, hiver 2024).

Cette réflexion, elle naissait depuis 2021 à propos du processus d'apprentissage des destinataires. Je constatais que devant des refus à mes propositions éducatives, je bloquais. L'impression de lenteur quant à ce processus est exprimée dans cet exemple :

Parfois, devant une personne qui refuse de me répondre, je fige à mon tour. La réaction appropriée à avoir avec ces derniers est difficilement discernable. Je présume qu'une certaine forme d'expérience et l'établissement à plus long terme d'une relation aideront. J'aimerais parfois trouver la formule appropriée à appliquer dans chaque contexte, mais cela est encore impossible pour ma part (Journal de bord, hiver 2021).

En espérant que « l'établissement à plus long terme d'une relation » s'installe, j'espérais pouvoir éventuellement parvenir davantage à rencontrer la personne plus sereinement. Je soulevais à plusieurs endroits, qu'auprès de certains destinataires, c'était « le temps qui faisait une différence »<sup>36</sup>, en faisant référence au processus subtil qui institue la relation entre nous, comme le soulève cet exemple auprès de Zulma Bouffar :

De retour dans la salle, j'interpelle Zulma Bouffar. Je l'invite à jouer du djembé. Après beaucoup d'insistance, elle réagit fortement et semble en colère. C6 lui propose d'aller se relaxer dans sa chambre.

---

<sup>34</sup> Journal de bord, automne 2021

<sup>35</sup> Journal de bord, hiver 2024

<sup>36</sup> Journal de bord, automne 2022

Un peu plus tard, elle revient dans le salon écouter la musique de notre atelier. J'ai l'impression que c'est bon signe. Elle commence à développer un lien avec nous, les petits nouveaux. C'est comme si, finalement, c'est peut-être plus intéressant que de ne rien faire (Journal de bord, automne 2022).

Je me disais parfois que c'est une fatalité, et qu'il faut laisser le processus relationnel s'instituer entre nous. Or, pour que ce processus ne fige pas dans le temps, je considérais qu'il fallait être proactif. De toute manière, l'application d'une simple règle sans ajustement de ma part ferait en sorte de bannir la majorité des destinataires de certains projets. Ainsi, écrivais-je, sans cette flexibilité, notre projet pourrait-il exister ? C'est ainsi, dans l'exemple qui suit, ce sentiment temporaire de fatalité à l'égard de Jimi Hendrix est mis en lumière :

De toute manière, je récupère plein de baguettes usagées pour lui auprès d'amis. Je pars de l'idée que c'est une fatalité, et que si je me basais sur cette simple règle, j'aurais dû le mettre en dehors du projet. Or, non, sinon notre service ne pourrait pas exister. En sus, je me dis qu'aujourd'hui, je dois m'amuser avec Jimi Hendrix. Je tente plein d'interaction en duo avec lui à la batterie. Nous jouons sur les audios de nos pièces. (Et oui, je veux toujours faire du lien avec le groupe). Il est un peu réticent au début, mais il se laisse prendre par le plaisir de jouer et de reconnaître les chansons. J'évite de revenir constamment à la charge sur le bris de matériel (Journal de bord, hiver 2024).

C'est par ce type de rencontre que je tentais de comprendre comment peut se découper, tant 1) le processus relationnel entre moi et un destinataire que 2) les processus de son développement dans un projet ou 3) le processus des apprentissages artistiques. Faire le repérage de l'endroit où se situait un destinataire parmi ces derniers points me permettait temporairement de contourner une difficulté qui était intégrée parmi un de ceux-ci. C'est-à-dire que j'avais l'impression que plusieurs aspects qui m'interpellent et me lient auprès d'un destinataire pouvaient stagner temporairement, mais que d'autres, en même temps, laissaient de l'espace et semblaient chercher à être rencontrés. Ainsi, je repérais chez moi l'évolution de mes aises, comme le souligne cet exemple avec Louis Armstrong, les premières fois que j'avais décidé de faire une sortie en dehors du bâtiment dans lequel je travaillais avec lui:

[...], il y a tout ce qui se passe autour qui compte, selon moi. Maintenant que l'on se sent à l'aise de sortir avec lui, on en fait un peu plus, on est plus courageux. Parce qu'en musique, ça va bien, mais ça peut être redondant. Aujourd'hui, ça fait déjà deux sorties que je fais avec lui. Nous marchons simplement autour du bâtiment, mais j'ai l'impression que c'est déjà beaucoup. Elles sont toutes des aventures différentes, ces sorties, mais ça vaut la peine. Ça fait sourire Louis Armstrong (Journal de bord, automne 2022).

## **4.2 La mise en coopération d'idées contrastantes**

Les exemples de la section précédente mettaient de l'avant une aptitude à contourner temporairement l'état figé d'un ou plusieurs éléments d'une rencontre, mais avec l'espérance sereine de pouvoir appréhender la difficulté a posteriori. Dans la présente section, l'attention ne porte pas sur le désir de modification en second lieu, mais plutôt la prise en compte de la complexité des éléments d'une rencontre en vue de faire coopérer ceux-ci ensemble au cœur de l'action. La transformation opère donc dans le regard porté sur les événements qui surviennent dans une rencontre. Ce cadre de pensée semble pleinement s'appliquer par l'acceptation inconditionnelle que l'autre devant soi fait des choses qui s'inscrivent dans un sens pour lui et peuvent ainsi se dévoiler. Également, par une croyance lucide en l'impossibilité d'atteindre un idéal fini pour ainsi pouvoir apprivoiser plusieurs cadres de pensée. Ce dernier élément postule que la diversité de bagages culturels et donc de points de vue des interactants influencent nécessairement le moment de vérité qu'est une rencontre. Au lieu de vouloir conquérir les points de vue environnants pour les convertir et les uniformiser absolument, une telle approche cherche dans son idéal à opter pour la coopération, l'ajustement et ainsi laisser plutôt s'allier plusieurs concepts, idées ou logiques divergents les uns avec les autres.

### **4.2.1 Remise en question de sa propre démarche**

J'ai repéré un esprit de remise en question à plusieurs endroits à travers mes écrits. Or, le doute quant à l'authenticité de mes intentions a parfois pu me faire faire des découvertes. C'est-à-dire que dès lors que des traces de doutes à mon égard pouvaient s'installer dans une rencontre, un espace pouvait parfois se créer pour donner de la place à d'autres éléments. Ainsi, la légitimité que je sentais avoir ou ne pas avoir à certains moments m'invitait à modifier certains paramètres de mon cadre d'analyse. Cette intuition sujette au doute apparaissait déjà en 2021 :

Je questionne souvent la légitimité que nous avons d'arriver dans ces milieux et de vouloir radicalement changer les façons de faire, la manière de voir le monde, de percevoir les personnes autistes, d'interagir avec eux, l'ambition pédagogique que l'on a à leur égard et la considération qu'on leur voue (Journal de bord, 2021).

En faisant référence à certains débats éducatifs avec certains collègues sur la perception d'une rencontre qui s'étaient passée en amont, je rapportais par écrit : « c'est difficile de s'assurer que nos propos sont justes

»<sup>37</sup>, même si nous validons parfois par un dispositif d'observation vidéo<sup>38</sup>, car nous ne sommes peut-être pas « impartiaux dans nos jugements »<sup>39</sup>.

Je tentais tout de même de saisir à quel endroit mon autorité éducative pouvait trouver sa légitimité. Dans des milieux où je travaillais avec une multiplicité de professionnelles en éducation, je constatais qu'une grande fatigue régnait autour de moi. Portant parfois le chapeau de formateur sur le terrain, je devais pouvoir transmettre des savoirs théoriques et philosophiques, ou du moins favoriser leur acquisition et mobiliser des collègues à apprendre techniquement à faire l'animation musicale. Je devais également mobiliser d'autres collègues pour qu'ils acceptent d'intégrer certains postulats de notre démarche à leur milieu. Ainsi, de manière perplexe, j'écrivais :

Je réalise que j'ai peut-être une autorité, plutôt légitime (je présume), et que je devrai la mettre en œuvre pour ce genre de moment. Les gens sont débordés, épuisés, et se doivent d'être mobilisés et déséquilibrés (mais pas trop). En effet, dans notre groupe, pas directement lié à notre projet, on a déjà deux personnes qui sont en arrêt maladie.

Parfois, je tentais d'explorer en moi ce que je pouvais repérer parfois avec un regard désapprobateur chez mes collègues. Je me questionnais sur la manière de développer une réflexion commune auprès de personnes dont le point de vue semblait différer du mien et de celui d'autres collègues, comme en témoigne cet exemple :

Mais comment dialoguer lorsque l'on sent que les personnes avec lesquelles on interagit font absolument fausse route ? Comment négocier avec les émotions humaines qui animent l'ego, l'orgueil, les biais conscients et inconscients et parfois même une forme d'hypocrisie. Comment savoir si ces émotions ne sont pas prédominantes chez nous-même ? (Journal de bord, automne 2021)

C'est également en observant d'autres collègues au cœur de l'animation musicale d'un groupe de destinataires que je pouvais également réaliser autant chez moi-même les défis à relever. Ainsi, je songeais à ces difficultés tout en intégrant le désir de pouvoir approfondir la compréhension de ma pratique :

---

<sup>37</sup> Journal de bord, automne 2021

<sup>38</sup> Dans le dispositif APPROSH, nous avons développé une méthodologie d'analyse vidéo pour faire des retours systématiques en séance et pour servir de base pour la formation de stagiaires au dispositif. Ces vidéos n'ont pas servi comme données pour le présent mémoire.

<sup>39</sup> Journal de bord, automne 2021

Atelier pas évident. Ça me rappelle le nombre d'étapes à accomplir afin de transmettre un savoir, un rythme, avec une population variée, avec des désirs différents et un bagage différent. Cela me motive à encore plus décortiquer ma pratique (Journal de bord, été 2022).

Cet esprit de doute, je l'avais également au sein de l'action éducative auprès de destinataires. Dans les premiers élans d'écriture autour de 2021, je contestais l'éthique de certains aspects de ma démarche ainsi que celle de certaines collègues. Dans le fragment d'écrit qui suit, je mettais l'accent sur le moment difficile en éducation où un éducateur doit motiver une personne réticente à faire une action dans le but de susciter un apprentissage :

Ce matin, un thème auquel je réfléchis souvent refait surface : la persuasion. Je constate que dans le cadre de mon travail, je suis souvent amené à convaincre des destinataires à sortir de leur zone de confort. Je dois en quelque sorte parvenir à leur demander de faire des actions précises qui, bien souvent, à la première demande, obtiennent un refus. Cette forme de persuasion me fait réfléchir du point de vue éthique (Journal de bord, automne 2021).

Or, différents paramètres de justice règnent au moment d'une rencontre dans laquelle est faite une intervention éducative auprès d'un destinataire. En outre, cette dernière pourrait faire une action assez répétitive et plutôt dommageable (à autrui, à l'environnement, à elle-même, à moi-même ou à la qualité de notre relation) sur laquelle il pourrait être intéressant d'avoir des échanges interactionnels sur la compréhension du sens de l'action. En guise d'exemple, Caroline Branchu, une destinataire, avait pris l'habitude de jeter le contenu d'un sachet de nourriture qui lui appartenait sans même y avoir goûté. Or, en dépit de la prétention à vouloir transmettre des habitudes alternatives à cette action quelque peu déconcertante, un doute sur le processus d'accompagnement éducatif d'une action à préconiser régnait tout de même, comme l'illustre cet exemple :

Évidemment, je sais que j'influence en quasi-totalité cette décision. Cependant, je pense que c'est une voie intéressante pour les prochaines fois. En effet, cela permet d'introduire des notions de partages et de non-gaspillage. De plus, Caroline Branchu ne semble pas détester partager en général. C'est même quelque chose qui, à certain égard – il me semble – peut lui plaire. Je pense que différents paramètres peuvent être expérimentés, dont celui de lui en parler avant même qu'elle ouvre sa boîte à lunch (Journal de bord, hiver 2024).

Pour accompagner certaines démarches éducatives, j'utilisais l'humour pour parfois dédramatiser le climat plus lourd qui survenait dans certaines rencontres. En effet, certaines actions hors-normes pouvaient être tellement surprenantes qu'il m'était apparu assez rapidement devoir tourner à la dérision les actions absurdes, mais non dommageables. Ce faisant, tant chez moi que chez des collègues, des réflexions pouvaient être tirées au sujet des réactions sociales exagérées et punitives qui répondaient assez systématiquement aux

actions vues comme répréhensibles d'un destinataire. Or, paradoxalement, je doutais du statut de certaines démarches humoristiques dont le caractère ironisant pouvait être partiellement incompris par mes destinataires. Ainsi, auprès de Mac Miller, je doutais des subtilités d'une blague en dépit du fait qu'en conséquence, ce dernier avait réussi à accomplir ce que je lui proposais en termes éducatif :

Je constate tout de même que le genre de propos que j'ai eu, en dépit du fait que c'était de l'humour, était évidemment blessant. Il est intéressant d'avoir remarqué que cela a semblé motiver Mac Miller à prouver que j'avais tort, mais finalement, je crois qu'il y a d'autres moyens de faire passer ce genre de messages subtils qui peuvent être motivationnels (Journal de bord, été 2022).

Cette réflexion ambivalente quant à l'humour et qui présentait également un doute sur ma démarche est également illustrée dans cet exemple :

Je m'interroge sur certaines façons d'être que j'ai avec les gens autour de moi. J'utilise beaucoup l'humour pour dédramatiser des situations. L'humour est social et se fait cependant à deux. Parfois, je pense que mes interlocuteurs ne comprennent pas beaucoup, mais ils réagissent au sourire ou au petit clin d'œil que je fais pendant et après l'acte pour leur signifier que je suis complice tout de même. Mais parfois, j'insiste, ça doit être difficile à comprendre (Journal de bord, été 2022).

Certains enjeux relationnels pouvaient faire surface lorsqu'un projet requérait particulièrement la vie en groupe. Or, la proximité éducative avec certains destinataires pouvait amener des « enjeux de relation exclusive »<sup>40</sup>, écrivais-je. J'entendais par-là que j'avais l'intuition hypothétique qu'une proximité relationnelle accentuée pouvait tendre à se former auprès de certains destinataires lorsque je me penchais davantage à les accompagner. Le statut rapproché que suscite cette proximité et la valorisation que cela pouvait apporter laissaient également des traces de doute sur la validité d'une telle démarche :

De plus, une fois que ce rapport relationnel exclusif s'établit, il ne faut cependant pas oublier de tenter de maximiser les opportunités d'interactions sociales avec les autres. Car, le danger avec tout ça, c'est la valorisation que ça peut apporter pour soi. C'est comme si j'avais l'impression que je voudrais garder la relation « pour moi » (Journal de bord, été 2022).

#### **4.2.2 Intégration de mon propre point de vue**

Je sens parfois au sein de rencontres que des points de vue multiples prenaient beaucoup d'espace et comprimaient ainsi quelque peu le mien. En ces circonstances, je soulevais à travers mes écrits des tentatives pour attraper – parfois avec vigueur – ce qui m'importait et ce qui touchait ma corde sensible. En quelque

---

<sup>40</sup> Journal de bord, hiver 2022

sorte, cela agissait comme une auto-intégration. Celle-ci apparaissait d'autant plus importante lorsqu'il y avait un changement soudain de trajectoire décisionnel en groupe qui m'amenait à devoir accompagner autrement des destinataires. Ainsi, l'intégration de mon point de vue *in situ* consistait à me faire vivre plus agréablement certains détournements d'actions. Cela me donnait l'impression de vouloir éviter le blasement dans l'accompagnement éducatif. Par exemple, avec Alys Robi, qui ne voulait pas sortir avec le reste du groupe pour se promener dehors, j'avais décidé de lui proposer des alternatives pour l'amuser, mais également lui faire faire de l'exercice physique. Or, je voulais également en tirer profit, comme le souligne cet exemple :

Pour la mettre au défi, je lui dis que je cesserai de courir lorsqu'elle décidera de cesser de marcher. Nous avons fait ça à plusieurs reprises lors du camp. Progressivement, à chaque occurrence de notre duo de « marche/course », toujours avec le sourire (et le plaisir cocasse de me rendre essoufflé), elle augmente le nombre de tours qu'elle faisait de la maison. De mon côté, ça me plait bien, car je veux me mettre au jogging et maintenir la forme. Une pierre-dix coups.

J'ai repéré également ce désir d'installer mon point de vue dans des rencontres conversationnelles avec peu de tours de paroles et dans lesquelles je sentais que mon interlocuteur insérait un propos à sens unique. Je repérais à l'affirmatif dans mes écrits l'aversion de converser mécaniquement avec certains destinataires. Dès lors, j'intégrais ma perspective – quitte à brusquer quelque peu l'orientation de la rencontre – pour ne pas tomber dans le jeu faux de l'écoute de l'Autre qui me donne l'impression de vouloir se donner des apparences de bienveillance:

En tout cas, je n'aurais pas la motivation pour effectuer le travail que je fais. Je veux qu'on m'écoute. C'est cet équilibre-là qui semble fonctionner; cette posture qui fait fi de la relation « thérapeutique » et qui priorise le vrai, avec les hauts et les bas que ça peut amener (Journal de bord, été 2022).

La même posture se trouve dans le rendu écrit d'une rencontre avec Ritchie Valens, lorsque subitement dans une séance musicale, il désirait me faire écouter la musique d'un artiste qui lui est cher. Nous apprécions le moment ensemble, mais je ne tardais pas à lui proposer à mon tour un artiste que j'affectionnais :

À la suite de cette écoute, je m'empresse donc de proposer une pièce de « Daft Punk » que j'aime beaucoup. Je trouve primordial d'exprimer également mes désirs lors de ces moments, ne pas tout centrer sur Ritchie Valens, mais également lui montrer l'enthousiasme que j'ai à partager des choses qui me tiennent à cœur. Paradoxalement, c'est comme si je force ma propre inclusion (Journal de bord, hiver 2022).

Je repère également que des processus réflexifs qui se sont faits en amont d'une rencontre ont permis l'intégration de soi *in situ*. Par exemple, des maladroites brusques et surprenantes (cris, griffures, coups, pleurs, etc.) qui survenaient laissaient parfois des traces déséquilibrantes qui donnaient à penser. Elles permettaient parfois de reconnaître en soi ce qui importait éthiquement. Cela me permettait d'interagir honnêtement en rapport à soi-même face à l'Autre dans une rencontre. Ainsi, un retour réflexif sur mes réactions punitives pour lesquelles je n'étais pas complaisant m'amenait à réfléchir autrement sur la manière dont mes actions pourraient être menées au cœur d'une rencontre troublante. Je notais en ceci mes impressions sur une alternative réactionnelle d'un collègue aux actions impressionnantes et brutales de Louis Armstrong :

Lorsque Louis Armstrong est « en crise », il fait de grands mouvements avec beaucoup d'amplitude, il agrippe et il crie très fort. Cela a beaucoup d'ampleur et c'est un phénomène qui est troublant, mais je dirais plutôt qu'il est absurde. C1 constatait que de toute manière, ce que nous tentions pour intervenir ne semblait pas porter fruit (ceci n'a pas d'importance, ces crises-là finissent toujours par s'arrêter, mais bon, nous sommes toujours à la recherche d'astuces pour accélérer le processus). Dès lors, ce dernier s'est mis à sauter un peu partout comme Louis Armstrong pour l'imiter. Celui-ci, à son tour, semble avoir trouvé cela étrange. Momentanément, il s'est arrêté, constatant que ce que C1 faisait était également absurde.

Conclusion-question : l'absurde VS l'absurde permet-il de créer une brèche dans la tempête qui peut momentanément diriger Louis Armstrong vers d'autres émotions moins tempétueuses ? (Journal de bord, automne 2023)

C'est par cette observation-réflexion qu'au sein d'une rencontre de nature similaire, j'intégrais ma nouvelle perspective à ma pratique, et donc, mon point de vue dans la rencontre:

J'ai trouvé la réaction de C1 intéressante. Aujourd'hui, j'ai tenté la même chose dans des circonstances similaires. Louis Armstrong m'a crié dessus alors que je l'empêchais de voler de la nourriture. Très très rapidement après son cri, j'ai crié encore plus fort que lui, mais avec un sourire (ce dernier élément, pour moi, est important. Il dédramatise, il montre qu'au fond, c'est la vie, et que ce n'est pas si grave). (Journal de bord, automne 2023).

#### **4.2.3 Remise en question de la démarche de l'Autre**

Tant auprès de collègues que de destinataires, il m'était parfois difficile d'imaginer et de comprendre les raisons pour lesquelles certaines actions survenaient. Ce doute vis-à-vis de la perspective de l'Autre se trouvait parfois lié aux réactions de destinataires qui ne voulaient pas accomplir une de mes propositions éducatives. Pourtant, écrivais-je, « [...] certains destinataires semblent catégoriques; ils peuvent même dire

explicitement pourquoi ils ne veulent pas. Cependant, les arguments me paraissent souvent de fausses excuses »<sup>41</sup>.

Ces contournements rusés d'apprentissage (ou fausses excuses, disais-je) opérés par certains destinataires étaient subtils et inévitables. Or, il me semblait que c'était au constat de cette difficulté qu'il fallait explorer davantage les possibilités éducatives. J'ai remarqué parfois dans des projets que nous pouvions abandonner des destinataires sous prétexte que le contournement répétitif de l'apprentissage était un choix autonome de ce dernier. Après des mesures de rupture de notre service éducatif, ces destinataires perdaient le seul projet qui les faisait sortir du lieu où ils habitaient. S'installait dès lors chez moi un double doute; celui quant à la démarche du destinataire rusé qui contournait des apprentissages en optant à outrance pour des comportements perturbateurs; un autre quant à des collègues qui me semblaient à leur tour contourner la difficulté par l'exclusion du destinataire. En dépit du désarroi ressenti dans de telles circonstances – l'exclusion de destinataires de nos projets –, je tentais de me saisir de la perspective de mes collègues. Je relève en ce sens à travers mes écrits un caractère compatissant pour certaines de mes collègues. Cela opérait évidemment en dépit des actions et idées contrastantes aux miennes, comme le suggère ce fragment de rencontre avec Jacques Brel:

Ça arrive assez souvent. Semble-t-il, selon des collègues, que lors des ateliers ou les jours où il y a des ateliers, Jacques Brel en fait « particulièrement plus » [des comportements perturbateurs]. Cependant, je me demande si effectivement, il y a une augmentation en comparaison avec d'autres contextes. J'ai l'impression que mes collègues, à travers leur discours, veulent autosaboter leur perception de l'attitude de Jacques Brel pour ne pas avoir à s'en occuper davantage dans nos ateliers. Je comprends que ce n'est pas simple et que la gestion de certains moments pourrait nécessiter une préparation qui demande beaucoup de rigueur, mais avons-nous exploré toutes les alternatives ? (Journal de bord, printemps 2023).

Cette consternation quant à la démarche de certaines collègues a permis d'intégrer d'autres possibilités de perspectives dans d'autres contextes, comme le souligne ce fragment :

Une fois de retour à l'atelier, ma collègue se place aux côtés de Whitney Houston. Elle tient un petit contenant avec l'objet que Whitney manipulait dans la salle à manger. Lorsque Whitney fait des mouvements avec ces mains et des petits sons avec sa bouche, la personne accompagnatrice lui met la main sur la jambe, en guise, semble-t-il, de rappel et de retour au calme. Parfois, elle lui attrape le bras. Whitney semble « obéir » au geste. Ma collègue ne semble pas avoir grand-chose à faire et est ennuyée. Peut-être devrais-je la mobiliser, elle plutôt que Whitney ? (Journal de bord, hiver 2024)

---

<sup>41</sup> Journal de bord, automne 2021

Au lieu de me figer dans l'indignation à l'égard des rapports froids entre collègues et destinataires, j'émettais l'hypothèse que les compétences de ma collègue n'étaient pas tirées à profit, ce qui motivait à vouloir l'inviter à faire d'autres actions au lieu de la condamner.

#### **4.2.4 Tentative de représentation de la perspective de l'Autre**

Je peux également lire dans mes écrits des tentatives de représentation de la perspective de l'Autre. Par exemple, je sentais parfois que des collègues remettaient en question à leur tour ce que je faisais. Ainsi naissaient plusieurs hypothèses et questionnements sur les raisons de ce doute repéré chez celles-ci, comme en témoigne ce morceau d'écrit :

Je constate que par défaut, la totalité de mes collègues devra participer à la formation que nous donnons. Au moins, la plupart de celles-ci semblent très enthousiastes. Cependant, à première vue, il y en a une (C13) qui semble un peu plus réticente et réflexive, ce qui peut peut-être mettre en lumière que la proposition n'est pas totalement comprise, ou acceptée. Il nous reste du travail. (Journal de bord, automne 2022).

Du côté des destinataires, la connaissance de ces derniers m'amenait également à tenter d'intégrer ce que j'imaginai de leur perspective. Je remarquais que ce bref moment dans la rencontre influencé par le souci de l'Autre influençait mes réactions. J'attribuais parfois hypothétiquement un monde intérieur à certains destinataires, par souci de tenir compte d'un sens existant à partir duquel une réaction – certes étonnante – pourrait prendre son élan. Cela consistait à imaginer le climat dans lequel une personne devant moi pouvait se trouver. Car, des actions avec les meilleures intentions peuvent être maladroites. En guise d'exemple, on pourrait imaginer une personne qui veut raconter une nouvelle enthousiasmante à une amie qui vient de vivre à l'instant une tragédie dans sa propre vie. Une maladresse est présente, car choisir de raconter une telle nouvelle aussi contrastante implique de ne pas se soucier de l'état dans lequel l'ami affligé se trouve. La même chose peut opérer avec les gestes éducatifs qui se veulent bienveillants, car le sujet face à l'éducateur ne se trouve peut-être pas dans un climat favorable à recevoir la proposition éducative.

Je pensais dès lors que c'était judicieux qu'une action se situe par l'estimation sensible de la distance entre le climat dans lequel une personne pourrait se trouver et le mien. Je repère des traces de ce phénomène auprès de Johnny Halliday, un bon jour lorsque j'allais vers lui pour le solliciter à ramasser sa table après un repas :

Johnny Halliday est assis pas très loin à côté. Je vais m'asseoir en face de lui sur la petite table pour l'encourager à remarquer l'importance de ranger son assiette lui-même. J'ai une voix plutôt douce, car je sais qu'on insiste très rarement sur ce fait, à savoir, ramasser sa table. Ce serait absurde d'y aller de

manière autoritaire et de ce fait d'avoir un comportement en incohérence avec les autres repas justes parce que je décide « maintenant » que c'est important. De plus, je considère que ce n'est pas la peine de le dire à voix haute pour attirer l'attention des autres. Connaissant Johnny Halliday, ce genre d'obligation pourrait potentiellement l'incommoder. (Journal de bord, été 2023)

#### **4.2.5 Mise en coopération d'une ou plusieurs perspectives**

Une fois les derniers paramètres pris en compte – le doute de soi, le doute de l'Autre, l'adoption de ma perspective et l'estimation de celle de mes interlocuteurs, la mise en coopération agissait comme un élan de nouveau départ. La démarche me semblait trouver en conséquence un moyen d'établir une vision qui façonnait du commun. Auprès de collègues, cela opérait en intégrant lucidement des contraintes qui se posaient devant nous et en dépit des différents paradigmes auxquels ceux-ci adhéraient ou bien auxquels ils avaient été initiés dans le cadre de leur formation. Auprès de destinataires, ce départ se manifestait par une praxis *in situ* qui cherchait à détourner les rencontres difficiles vers des moments d'apprentissages égayant. Or, la démarche n'était pas sans crainte, comme j'écrivais :

Évidemment, les désirs de tout un chacun sont différents. Je ne trouve pas évident le fait d'avoir le rôle de contribuer à différentes démarches qui sont nécessaires à l'atteinte d'une vie honorable; je dois faire un accompagnement adéquat... (Journal de bord, été 2022)

Je trouvais parfois difficile de mettre en place des fonctionnements qui prônaient constamment l'universalité auprès des destinataires d'un groupe. Pourtant, à travers plusieurs aventures dans plusieurs milieux éducatifs spécialisés, j'observais souvent des contextes dans lesquels la diversité des destinataires est évidente, mais dans lesquels un mode de vie non différencié faisait autorité pour toutes et tous. C'est la catégorie qui décidait. De mon côté, je cherchais à ne pas me faire d'illusion sur la capacité d'enchantement d'un simple dispositif éducatif s'inscrivant dans un cadre plus large où tout le monde est égal. C'est-à-dire que par exemple, en dépit du fait que mon travail en musique m'animait; que je sentais que l'activité faisait sens et résonnait chez plusieurs; que j'eusse l'intuition forte que la pratique musicale pouvait épanouir celle ou celui qui s'y penchait réellement; je tentais tout de même d'explorer le fait que la musique en soi n'est pas un antidote à l'aliénation produite par des processus de vie scabreux. En ce sens, comme dans cette rencontre avec Marieta Alboni, j'essayais d'orienter différemment ma perception à l'égard de ses réactions :

Rendu là-bas, je tente de chanter avec elle, j'imité le timbre strident et grave de sa voix. Ça ne fonctionne pas vraiment, je n'ai pas l'impression que l'on chante ensemble, mais elle reste quand même longtemps à mes côtés, ce qui n'est peut-être pas anodin... (Journal de bord, automne 2022)

La mise en coopération consciente de plusieurs points de vue semble nécessiter un plus grand espace pour les faire vivre ensemble. Ainsi, dans l'exemple, je n'hésitais pas à poursuivre la séance dans le fond du couloir avec elle pour vérifier si ces paramètres pourraient convenir. Je tentais de laisser de la latitude en n'essayant pas de forcer sur les nouveaux destinataires dans nos projets en les « laissant [...] apparaître comme ils le souhaitent »<sup>42</sup>. C'est à ce moment que je pensais voir émerger des alternatives, comme avec Serge Gainsbourg ou Louis Armstrong ou Ellen McIlwaine – trio de personnes réticentes à utiliser des baguettes sur une batterie – en leur proposant éventuellement de « jouer avec les mains au lieu de baguettes »<sup>43</sup>, aussi non-conventionnel que cela pouvait paraître et en dépit de la proposition initiale qui s'y opposait. De toute manière, si je faisais fausse route, ils me l'auraient dit de manière limpide dû à leur transparence grave du caractère (TGC).

Pour conclure cette catégorie, j'intègre ici une vignette quelque peu copieuse, suivie d'une brève analyse :

#### Niccolò Paganini n'a pas un horaire de ministre

Niccolò Paganini passe un bel atelier dans lequel il participe, réagit à ce qu'on propose, sourit souvent. Cependant, à la fin, il ne veut pas sortir (Il est trop heureux ?). Cela le met donc en colère et nous avons eu des échanges plutôt directifs. Pour contextualiser, Niccolò tient à jouer sur les peaux de djembé avec des baguettes de drum. Je pense nécessaire de l'en empêcher, car cela peut les briser. Je ne veux pas que la séance musicale se termine pour lui, mais à son tour, il insiste grandement pour jouer avec des baguettes sur les peaux des djembés. La période prévue pour la séance tire cependant à la fin. Je remarque qu'il ne semble pas vouloir sortir et j'hésite dans mon intervention. Je tente dès lors par tous les moyens de lui expliciter la raison pour laquelle je l'empêchais de jouer sur les djembés comme cela (pour ne pas briser la peau), mais également des alternatives possibles. Ensuite, j'éloigne le djembé devant lui, et je l'invite à aller porter ses baguettes dans la boîte. À ce moment, je pense que si j'avais fait cette dernière action à sa place, je me serais pris un coup. Je l'invite à me suivre et je le raccompagne dans son milieu juste à côté. Je suis fier de la manière dont je parviens à le faire suivre mes propositions sans qu'on ait à avoir des échanges brutaux. C'est dommage cependant, car, ces personnes-là n'ont pas d'horaire de ministre à suivre. Mais, je sens la pression de mes collègues de devoir rentrer avec Niccolò. Pourtant, si une personne avait le désir de rester dans un local pour faire de la musique, elle devrait pouvoir le faire... J'ai l'impression de devoir l'amener et être au service d'une règle à laquelle je n'adhère pas. Or, il ne faut pas qu'il brise le matériel musical. Il faudra trouver une alternative qui ne l'empêche pas de son côté à avoir la liberté de continuer à jouer s'il le désire. En finissant cette réflexion, j'ai décidé d'intégrer plusieurs astuces auprès de mes collègues, qui ont par ailleurs plus d'occasions de passer du temps avec Niccolò. L'accompagnant très souvent de mon côté, je tenterai de moins saisir d'occasions d'interaction auprès de lui pour laisser plus d'espace à mes collègues pour l'approcher. J'ai également proposé plus explicitement d'intégrer du temps pour leur

<sup>42</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>43</sup> Journal de bord, automne 2022

|                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| pratique musicale personnelle pour ainsi pouvoir prêcher par l'exemple lorsqu'elles passent du temps avec lui. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Avec Niccolò Paganini, je me suis senti fier d'intervenir sans qu'il n'ait d'interaction brutale, mais à l'opposé, je songeais à l'hypothèse qu'il en aurait eu le droit légitime, car je prenais en compte le fait que sa sortie du local n'était pas justifiée adéquatement sur le plan de l'organisation de l'établissement. Cela m'a amené à réfléchir aux propositions qui pourraient créer des conditions plus favorables à l'exercice de sa pratique musicale personnelle. J'ai exprimé par ailleurs un doute sur le paradoxe intégrant fierté et perplexité quant au fait d'avoir raccompagné rapidement Niccolò, car il me semblait qu'il fallait garder en tête la visée de notre projet. Celle-ci, selon moi, était de donner les moyens à une personne de pouvoir faire de la pratique musicale lorsqu'elle le désire, seule ou en groupe, surtout lorsque ce qui l'attend à la place est bien souvent d'aller accomplir une activité occupationnelle inscrite à un horaire « de ministre », disais-je ironiquement. Cependant, je sentais qu'il fallait comprendre mes collègues qui devaient assumer son accompagnement sur une base plus fréquente que la mienne. C'est en ceci que dans les ateliers qui suivaient, je tente de prendre moins de place auprès de lui et je donne des occasions pour d'autres de s'en approcher. Pour rencontrer musicalement une personne comme Niccolò, je réalise qu'il faut avoir un répertoire d'outils et de contenu musical qui aident à éprouver du plaisir (ou sentiment d'efficacité personnel) à s'en approcher. C'est ainsi que je parle souvent de la pratique musicale personnelle à mes collègues.

### **4.3 Interprétation fantaisiste de la perspective de l'Autre**

Cette catégorie et les exemples qui suivront représentent des réactions dans les rencontres qui se voulaient pour la plupart antithétiques aux interprétations que peuvent susciter le modèle biomédical. D'un point de vue herméneutique, cela se manifestait par une série d'explorations imaginatives des possibilités que pourraient prendre les facultés de l'Autre – comme si j'avais pu y avoir accès un bref instant.

#### **4.3.1 Interprétations qui normalisent**

Pour vouloir contourner les interprétations conclusives qui sont influencées par l'angle biomédical et le langage populaire de milieux spécialisés; *problème de motricité, autisme très sévère, déficience profonde, hypersensibilité ou hyposensibilité au touché, surcharge, etc.*, mais également disciplinaire; *faire suivre un horaire visuel, comptabiliser ses comportements troublants, assumer que ce que je propose est mieux pour un destinataire que son point de vue et agir en conséquence*, j'ai trouvé à travers mes écrits des tentatives d'interprétations qui normalisaient plutôt certains gestes ou la globalité d'une scène troublante. En ce sens,

l'interprétation pouvait s'appliquer à n'importe qui, indépendamment du diagnostic ou de la désignation d'une personne. Comme monsieur et madame tout le monde. Par exemple, je faisais l'imagination des émotions de l'Autre pour interpréter certaines actions, ce qui inspirait mes réactions en aval. C'est ainsi que Jacob Collier, lorsqu'il déclinait à plusieurs reprises mes invitations à venir jouer de la musique, n'avait pas de trouble oppositionnel avec provocation – comme le disaient souvent certaines collègues – mais était plutôt un jour « triste »<sup>44</sup> et trop tracassé pour venir, ou un autre jour, « trop enthousiaste dans son projet de dessin »<sup>45</sup> pour avoir le temps de nous suivre, ou bien « appréhendait »<sup>46</sup> la première fois qu'il devra jouer de la musique devant ses camarades, ce qui pouvait probablement expliquer sa répartie dans nos délibérations.

En observant Jimi Hendrix après lui avoir demandé de venir m'aider à faire la vaisselle, ramasser la cuisine et qu'il déclinât, je le sentais « irrité et confus »<sup>47</sup> par une cause qui m'était encore inconnue, mais qui restait à découvrir. C'est peut-être en cela que je pouvais justifier sa réticence, au lieu, par exemple, de penser que son orientation spatio-temporelle était défectueuse. Ainsi, je le réinvitais une autre fois et je constatais que « de fois en fois, c'était plus facile et il le faisait avec moins de dédain »<sup>48</sup>, même si j'avais l'impression de le sortir de sa zone de confort. En cuisine avec Antonio Vivaldi, lorsqu'il refusait de couper les poivrons au lieu du pain après ma demande, je tentais d'imaginer qu'il y tenait probablement « par enthousiasme à peaufiner sa technique pour couper le pain », même si, au fond, j'émettais également l'hypothèse qu'il ne voulait pas couper des poivrons, car il ne les aimait pas au goût.

Je présente ces exemples, parce que dans cette perspective, c'est vers où la rencontre peut se diriger qui importe. Dès lors, je pouvais, avec Jimi Hendrix, me motiver à le réinviter à prendre part à la vie commune en cuisine en dépit qu'à première vue, il ne semblât pas avoir les compétences requises. Avec Antonio Vivaldi, j'ai pu entretenir une conversation sur la technique et la rigueur à la coupe du pain et ainsi pu éviter de condamner, dans une perspective de vie en groupe, son côté « tourné sur soi-même et ses préférences parce qu'il est autiste ». Je remarque donc que je donnais une interprétation spontanée et triviale du comportement de l'autre pour envisager d'autres options d'interactions que celles induites par les stéréotypes catégoriels qui lui sont habituellement associés.

---

<sup>44</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>45</sup> Journal de bord, hiver 2023

<sup>46</sup> Journal de bord, hiver 2023

<sup>47</sup> Journal de bord, automne 2023

<sup>48</sup> Journal de bord, automne 2023

Une imagination qui normalise m'avait semblé utile pour comprendre et justifier certaines réactions – quoi que maladroites – de destinataires lors de situations éducatives, comme en témoigne cet exemple :

Mac Miller entre dans la pièce pour nous rejoindre. Son entrée semble perturber la concentration dans nos exercices. Louis Armstrong montre son mécontentement avec agressivité et il m'agrippe. Je demande à Mac Miller de sortir. Ella Fitzgerald, qui était également dans la répétition avec Louis et moi, suit naturellement Mac. [...] À ce moment, j'ai été un peu fâché contre la situation et Mac. Pour moi, la musique et la répétition, c'est important. J'ai l'impression parfois que dépendamment avec qui on répète, le respect du moment varie. C'est comme si, « avec Louis, c'est moins grave ». Si on se base donc sur les aspects sérieux et solennels que comporte l'apprentissage de la musique, ça peut effectivement gâcher un moment. Je peux comprendre l'insatisfaction de Louis. (Journal de bord, automne 2022)

Lorsque Mac Miller était subitement entré et avait dérangé un moment musical entre moi, Ella Fitzgerald et Louis Armstrong, ce dernier avait réagi avec mécontentement et m'avait agrippé. Or, je l'excusais, car au fond, je le comprenais. Nous étions dans un moment sérieux et le respect solennel de la musique et de la répétition avait pour moi de l'importance. Peut-être était-ce la même chose pour lui ? Une séance musicale interrompue subitement sans justification peut effectivement être perturbante, surtout si on imaginait qu'une telle rencontre se produisait dans une « vrai » école de musique et cela en dépit que Louis Armstrong fût un destinataire débutant.

Parfois, je réfléchis sur la tendance peut-être exagérée de manger chez certains destinataires. C'est comme si par leur condition catégorielle, nous les empêchions plus systématiquement de manger librement, de les laisser choisir leur portion par elle-même. Je remarque à travers quelques récits l'impression de faire fausse route par l'institution de mesures restrictives à l'accès à la nourriture. En faisant référence à de multiples interventions éducatives auprès de Louis Armstrong, je m'interrogeais en ce sens :

Comment primer une certaine forme de gestion autonome en promouvant des habitudes de bonne santé ? D'ailleurs, je connais tellement de personnes – considérées aptes, autonomes, etc. – qui n'ont pas de « bonnes habitudes » de nourriture. J'en fais souvent partie. Pourtant – même si cela déplace le débat – nous pouvons tout de même choisir de manger de la malbouffe ou pas... Je peux comprendre la frustration de Louis Armstrong, mais bon, moi, ce qui m'importe, c'est qu'il puisse éventuellement gérer seul ses quantités toute la journée sans qu'on se chamaille. (Journal de bord, automne 2022)

Je tentais ensuite de normaliser un peu plus la gourmandise de certains destinataires. Je faisais le contraire de mes intuitions quant au sens commun, et je mettais à disposition la nourriture sur une table centrale en tentant d'intervenir pour me donner des occasions de parler davantage du partage des ressources avec les destinataires. Nous préférons cela que le cadenas au frigo, car « avec l'installation d'un cadenas, ce serait

la fin de notre projet »<sup>49</sup>, comme disait un collègue. Or, en rendant la nourriture accessible, chez plusieurs destinataires, je crois qu'il y en a qui profitaient de ça. Je les comprends, j'aurais sûrement fait pareil<sup>50</sup> (Deligny, 1960).

Dans un tout autre contexte, un jour, j'avais du mal à observer la scène dans laquelle une collègue me semblait un peu trop insister pour que Whitney Houston, une destinataire, arrête de perturber le groupe en musique. Pourtant, pour moi, Whitney avait simplement « un peu la bougeotte »<sup>51</sup> ce jour-là, et elle n'avait rien à cacher. C'est également la même chose avec Jimi Hendrix, qui cassait plusieurs outils et instruments musicaux par semaine. Je préférais donc trouver une panoplie d'instruments et pièces usagés pour le laisser les casser plus librement. « Et pis, ça donne des occasions de parler de technique de cassage », écrivais-je avec humour<sup>52</sup>. Mais surtout, j'avais l'impression que cela nous donnait des occasions de pouvoir explorer des moyens ensemble pour apprendre à éviter de briser les choses, au lieu de se priver d'occasions, en mettant en place une règle qui l'empêche de les utiliser.

Avec Ritchie Valens, lors d'une séance musicale en individuel, son crachat à mon visage était « une opportunité d'aller plus loin »<sup>53</sup>, car il était suivi d'un sourire vulnérable. J'imaginais dès lors que Ritchie voulait me dire qu'il était prêt à tenter un mouvement de plus, comme en témoigne ce fragment :

Je lui ai pris les mains et il me regardait en souriant. Par la suite, il mettait sa tête sur le tambour et semblait écouter les vibrations. Il y a eu peu de collaborations musicales, mais il y a eu des échanges intéressants. Il saisissait l'opportunité de jouer lorsque nous étions un peu plus éloignés. C'est comme s'il désirait que l'initiative provienne de lui sincèrement. (Journal de bord, hiver 2022)

#### **4.3.2 Interprétations qui font verbaliser**

Certains événements troublants décrits dans mes écrits étaient parfois suivis d'une interprétation imaginant la verbalisation des destinataires, en dépit du fait qu'elles avaient accès au langage ou pas. Par exemple, lors

---

<sup>49</sup> Journal de bord, printemps 2024

<sup>50</sup> Cette formulation est inspiré d'un aphorisme écrit par Fernand Deligny dans son livre « Graine de crapules » à la page 28 : L'ai-je bien rééduqué ? ... Trois jours plus tard, ton cobaye pendant la nuit démonte une fenêtre et disparaît pour un certain temps. J'espère que tu te diras : - Bien joué ... Et que tu réserveras tes expériences pour les souris blanches. Deligny, F. (1960). *Graine de crapule* (Édition du Scarabée).

<sup>51</sup> Journal de bord, hiver 2024

<sup>52</sup> Journal de bord, printemps 2024

<sup>53</sup> Journal de bord, décembre 2022

d'une séance musicale en groupe, je voulais inviter Louis Armstrong à chanter au micro pour la première fois. J'ai rapidement constaté qu'il n'était pas à l'aise, comme en témoigne ce fragment :

Je me rappelle que la première fois que j'ai tenté de le solliciter à chanter, il a soulevé le djembé pour le cogner très fort au sol; il a frappé le pied de micro pour me l'envoyer au visage; il s'est levé et est allé à la salle à manger; il a pris un ballon et me l'a lancé dessus. J'interprétais ces gestes comme : « hey Nath, ce n'est pas cool, ça m'a gêné de faire ça devant tout le monde... tu sais que la voix et moi, c'est pas toujours facile... » (Journal de bord, automne 2022)

D'ailleurs, l'après-midi même, nous chantions ensemble, mais en duo, sans le groupe. Je sais maintenant que c'est du passé, mais que j'aurais peut-être pu y aller de manière moins radicale la première fois.

Une avant-midi calme où j'accueillais Jeff Beck, après un long moment d'absence, ce destinataire sautait un peu partout et criait, mais en mettant sa main sur le front comme si c'était des salutations. Je me disais qu'il sous-entendait que « ça faisait longtemps qu'on ne s'était pas vu! »<sup>54</sup> et qu'il débordait de joie. De toute manière, j'écrivais que, en partant de cette hypothèse, cela m'amenait plus de convivialité dans mes intentions ensuite.

Certains destinataires n'étaient encore jamais parvenus à apprendre ce que j'attendais d'eux, que ce soit en termes d'exercice musical, de justification verbale d'une action, de non-bris du matériel, d'assiduité à l'horaire lors d'un séjour, etc. Peut-être n'avais-je pas trouvé la bonne manière d'aborder la chose; peut-être que je faisais fausse route. Or, je me laissais le bénéfice du doute et je retentais. Avec Clara Wieck, j'imaginai souvent qu'elle pourrait m'expliquer pourquoi elle me répétait toujours la même réponse à une question en dépit de son écholalie apparente, car des fois, elle parvenait à me surprendre. Je tentais ainsi de comprendre le sens d'une de ses actions. Or, à ce jour, malgré toutes mes tentatives, je n'ai toujours pas de réponse précise. J'imaginai qu'elle se disait : « tu es bête et tu ne m'auras jamais »<sup>55</sup>.

Avec Louis Armstrong, un bon jour, lorsque je l'ai surpris dans une pièce en train de casser un djembé en le cognant sur le sol, je tentais de réagir sereinement en ne le condamnant pas, mais en lui faisant remarquer que c'est dommage, car un morceau était arraché et trainait au sol. À ce moment, il le pointait et j'imaginai qu'il se disait « c'est bien ce morceau dont tu me parles ? C'est vrai que c'est dommage... »<sup>56</sup>. Par la suite,

---

<sup>54</sup> Journal de bord, 2022

<sup>55</sup> Journal de bord, hiver 2024

<sup>56</sup> Journal de bord, automne 2022

j'avais acquiescé et je l'avais invité à remarquer où le morceau allait. Il avait tenté de l'insérer, et il s'était levé en souriant. Il semblait satisfait.

#### **4.3.3 Interprétations qui sont harmonisées à moi**

Pour se donner l'impression de comprendre partiellement l'Autre, l'imagination de similitudes mutuelles m'a permis de changer de posture face à certaines réactions qui m'ont troublé. J'écrivais hypothétiquement en ce sens, en faisant référence à Paul Barroilhet, que

pourtant, le désir de bien vouloir s'entendre avec quelqu'un qui est complexe; un incompris, un « underdog », une personne dont on dit que de toute façon, elle est comme ça et on ne peut pas y faire grande chose; c'est être en mesure de se voir en elle. (Journal de bord, été 2022)

Dans ce métier, j'ai souvent l'impression que je dois intervenir dans la vie de personnes pour leur suggérer des directions vers des éléments que je ne maîtrise pas moi-même. Peut-être que ce n'est pas important, qu'un maître ignorant a sa légitimité tout de même (Rancière, 2004), mais la tension demeure. J'écrivais que

Je réalise parfois que tous ces désirs sont complexes, abstraits – trop humain – et je ne les maîtrise pas nécessairement dans ma propre vie. Je présume qu'en ce sens, je dois prendre une posture solidaire, coconstruire avec eux un trajet. (Journal de bord, été 2022)

Dans des circonstances où je devais user d'une autorité qui m'apparaissait répressive, j'ai relevé que je me posais parfois pour réfléchir ensuite, comme lors d'interventions éducatives non-fructueuses auprès de Jimi Hendrix :

J'ai l'impression d'avoir beaucoup d'affinités avec ce genre de jeune. Je déteste me faire dire quoi faire. Cependant, j'ai appris tout au long de ma vie que ce genre de comportement qui tend à être égoïste ne peut pas fonctionner dans un contexte de groupe. (Journal de bord, hiver 2023)

Des circonstances tellement troublantes m'amenaient une grande difficulté à humaniser certains agissements. J'ai remarqué que le repérage d'un fragment de similitude mutuel avec d'autres destinataires m'invitait cependant à dériver des émotions indignées qui me traversaient momentanément. Par exemple, Victor Capoul, lors de sa première séance musicale, disait des vulgarités dans un micro et nous insultait délibérément :

J'ai l'impression que la nature de cette première rencontre, remplie de maladresses humaines, était nécessaire afin de créer les premiers liens de confiance. On peut présumer que cet élève n'a que très peu de moments où il peut exprimer de manière légitime sa colère. C'est-à-dire un cadre où cette attitude est quelque peu normalisée. Moi-même, je la partage quelquefois, cette indignation, mais elle se manifeste autrement. Quoique, s'écraser sur le pouce par un marteau lorsque l'on plante des clous, cela est frustrant. (Journal de bord, automne 2022)

Le fait d'avoir rapporté à moi-même l'attitude grossière de Victor Capoul a probablement pu permettre d'humaniser davantage ses actions et ainsi favoriser un moment musical qui dure plus longtemps.

Lors d'un moment d'improvisation musicale, un autre jour, Sylvain Lelièvre avait figé lorsqu'on lui avait demandé d'improviser des paroles de chanson comme la séance de la veille. Il s'était fâché et était sorti de l'atelier sans revenir pendant plusieurs semaines. Bien que Sylvain avait quitté pour une période qui m'apparaissait exagérée – ce qui me décevait –, je me rappelais que ces blocages surviennent également chez moi dans certains contextes et que dans un bref moment, je trouvais également que c'était momentanément une tragédie.

#### **4.3.4 Interprétations qui réorientent à la visée du contexte**

Étant donné que la validité d'une interprétation est difficilement vérifiable auprès de certains destinataires, et que par ailleurs, certaines intentions de destinataires pourraient probablement trop me choquer si j'y avais accès, j'ai décelé à travers mes écrits que des interprétations qui réorientent les actions pouvaient m'être utiles. Je réalisais parfois que « réagir autrement fait réagir autrement »<sup>57</sup>. Par exemple, lorsque Alys Robi me cria dessus lors de notre première rencontre, j'avais pris avec des pincettes son action perturbatrice, et j'avais ri. Son beuglement à mon égard était dès lors une blague. Cela l'avait fait rire à son tour et m'avait amené à songer « qu'il y avait une remise en question, qu'elle pouvait tourner à la dérision, qu'elle était consciente de l'impact de certains gestes »<sup>58</sup>. Sa tentative, qui pouvait probablement avoir comme visée mon intimidation, était interprétée comme une tentative d'humour. Cela est devenu par la suite notre code commun et ainsi, nous nous appropriions cette nouvelle direction dans la rencontre ensemble.

Je constatais que des réactions surprenantes et des attitudes teintées d'enthousiasme de certains destinataires ne se manifestaient pas toujours là où je m'en attendais. Un bon jour, je remarquais chez Sylvain Lelièvre, « une énergie étrange », car il faisait des petits sons aigus inhabituels avec sa voix lorsqu'il jouait de la

---

<sup>57</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>58</sup> Journal de bord, automne 2022

batterie. J’associais cela au fait que j’aie ajouté, ce jour-là, « un drum machine<sup>59</sup> » en trame de fond. Peut-être se disait-il enfin qu’il avait un point de repère qui était réaliste à reconnaître. D’ailleurs, certains de mes collègues et moi n’étions pas vraiment de bons batteurs et ne le sommes toujours pas aujourd’hui. Je présumais donc que cela faisait changement pour lui. D’ailleurs, à mon sens, il m’apparaissait particulièrement motivé. Mes collègues au contraire, s’inquiétaient. De mon côté, j’interprétais les cris en fonction du contexte musical et je prenais des indices sur son enthousiasme apparent et non pas sur l’incongruité du son de sa bouche.

Avec Clara Wieck, les mots qu’elle répétait souvent dans un contexte qui m’apparaissait absurde – son écholalie – se voyaient obtenir une attribution de sens artistique. En effet, je lui avais proposé d’utiliser les phrases pour nourrir les paroles d’une de nos nouvelles chansons en cours de création. Dans un sens similaire, bien souvent, dans un atelier musical, l’interprétation des motivations d’autres destinataires me suggérait qu’ils étaient particulièrement enthousiastes, en dépit du non-respect des propositions que je faisais pour animer musicalement le groupe. C’est à ce moment-là que je me disais que l’exploration de nouvelles choses comme la prise d’un nouveau rôle dans l’atelier, pouvait être une alternative possible aux écarts disciplinaires, mais souriant de certains destinataires. Par exemple, avec André Cailloux, je remarquais qu’il était vraiment motivé à tenir un rythme en place avec rigueur. J’imaginais dès lors qu’il pouvait soutenir le groupe. C’est à partir de cette réflexion que je proposais d’orienter le reste du groupe vers lui, dépassant sans doute son intention de départ, mais suscitant un moment intéressant où je le voyais prendre sa nouvelle posture improvisée au sérieux.

#### **4.4 Se réjouir des réalisations**

Les multiples tentatives que nous faisons pour qu’il nous arrive des choses agréables ensemble n’étaient pas toutes triomphales. Parmi celles qui pouvaient être considérées comme accomplies – une réussite – grand nombre tombaient dans l’oubli. Intuitivement, chose qui est progressivement devenue plus lucide, je prenais notes, pour me les rappeler. À mes débuts, je pensais que certaines de mes actions relevaient justement de l’intuition, d’un concours magique de circonstances qui faisaient en sorte que « les choses se passaient » à un moment quelconque. Bien que ma démarche réflexive essayait de décortiquer les événements qui m’arrivaient et qui touchaient ma corde sensible, dans une certaine mesure, je tentais encore

---

<sup>59</sup> Un « drum machine » est un appareil électronique programmable capable d’imiter les sons d’une batterie.

de me laisser étonner. Je me réjouissais de réalisations de toutes sortes et je tenais le rôle du mémorialiste d'une infime partie subjectivement notable.

#### **4.4.1 Se réjouir de ses propres réalisations**

Envers et contre tous, certaines réalisations me rendaient fier. À mes débuts, j'étais encore étonné qu'en dépit du fait qu'on nous confiait en majorité « les apprenants autistes TGC » – j'en prenais note ainsi au début – « des choses fascinantes survenaient et que j'avais la sincère impression que notre travail portait fruit »<sup>60</sup>.

Dans certaines occasions, c'était à la suite d'expériences brutales que je soulevais les ajustements qui semblaient avoir mené vers un moment de paix, comme avec Félix Leclerc, où j'écrivais fièrement que je pouvais maintenant attraper ses mains avec douceur lorsqu'il tentait de m'agripper. Il faut dire que mes réactions n'avaient pas toujours été douces; elles étaient souvent rudement nerveuses lors de rencontres similaires avec Félix.

Je relève que cette réjouissance se faisait également à l'égard des petits changements organisationnels, un jour, où un atelier qui m'apparaissait être destiné au chaos, au contraire, des choses étonnantes se produisaient, comme lorsque Jacob Collier avait décidé pour la première fois de venir chanter au micro devant le reste du groupe. Avec Ritchie Valens, je notais que j'avais enfin trouvé un temps de paix auprès de lui après plusieurs rencontres musicales, en parvenant à collaborer avec lui autour de mon ordinateur. En effet, j'avais préparé des vidéos qui nous avaient servi de support à interagir en équipe à l'ordinateur (se partager le contrôle de la vidéo avec respect mutuel). C'est à partir de ce moment que j'avais la conviction que je pourrai avoir des temps de paix dans d'autres circonstances avec Ritchie. J'ai également relevé la première fois que j'avais pu tenir un atelier musical seul, sans collègues, et que je m'étais surpris à avoir de l'aise et du plaisir.

En termes de développement de compétence professionnelle, la réjouissance de mes réalisations à travers mes écrits me semble avoir été utile pour découper mon processus de développement. Lorsque je remarquais un nouvel accomplissement, une nouvelle étape était possible. Avec Marieta Alboni, je notais une première occurrence de réussite à entrer en proximité interactionnelle avec elle. Cela avait pu m'aider à repérer plus tôt les fois suivantes le moment d'entrer pour interagir musicalement avec elle. Idem avec Ritchie Valens,

---

<sup>60</sup> Journal de bord, automne 2021

où je notais que « je pouvais enfin pouvoir jouer de la musique avec lui »<sup>61</sup>. Certains ateliers difficiles m'apparaissent toujours remplis d'apprentissages, mais je réalise que je faisais l'exercice optimiste de me centrer sur des petits détails interactionnels heureux pour me convaincre de cette réalité.

Par ailleurs, des occurrences d'évènements dans les projets, dans leur tournure heureuse, me sont apparues intéressantes à souligner par l'écriture. C'est en ceci que je me réjouissais de ma tentative qui avait fait prendre une ballade à pied à Alys Robi pour la première fois en même temps que le groupe, la tenue d'un atelier amusant avec des destinataires dont les fonctionnements étaient si opposés; ou bien quand j'imitais le timbre de Whitney Houston d'une façon qui l'avait encouragée à chanter sa chanson avec sincérité. Auprès de mes collègues, je me réjouissais de constater qu'une vidéo démonstrative et éducative leur permettait enfin de s'identifier au projet que d'autres collègues et moi présentions, ce qui avait nourri ma boîte à savoirs pédagogiques et expérientiels, mais également qui nous avait permis d'avancer plus aisément dans le projet.

Ces signes que les personnes me faisaient, je ne m'en rappelais pas toujours, mais parfois, je les notais, et ils me donnaient des points de repère pour cheminer.

#### **4.4.2 Se réjouir des réalisations de mes collègues**

Dans les projets où le mode opératoire était de vivre et penser ensemble en termes d'organisation et de travail d'équipe, il nous arrivait nécessairement des choses ensemble. Relever ces évènements et m'en réjouir me faisait également davantage me conscientiser de la contribution de mes collègues. Le repérage sensible de ces moments contributifs d'autrui m'apparaissait utile pour comprendre davantage comment le travail d'équipe fonctionne. C'est comme regarder dans un miroir, puisqu'à mon tour, je compléterai les actions d'un autre collègue. Les moments relevés soulignaient simplement un moment de contentement à leur égard, sans cette visée stratégique de collaboration efficace.

Dans nos projets, nous tentions de maintenir des milieux ouverts en invitant toutes sortes de personnes : bénévoles, amies, musiciennes, collègues d'autres milieux, rencontres fortuites, etc. Peu importe, l'idée était de tenter de vivre la diversité dans le plus d'occasions possibles. C'est dans un tel contexte d'ouverture que je pouvais relever la contribution humaine d'autrui, par exemple, après avoir invité une amie qui rencontrait les personnes avec une fougue interactionnelle aisée et bienveillante. J'écrivais à propos d'elle qu'elle contribuait à l'équilibre du groupe et me faisait réaliser l'aspect non déterminant d'être une personne

---

<sup>61</sup> Journal de bord, hiver 2022

éducatrice-spécialisée-ultra-qualifiée-et-diplômée dans nos projets, en dépit des quelques difficultés rencontrées inhérentes à certains moments. Le même constat se faisait avec C2 – également peu expérimenté – qui avait contribué de manière très intéressante au caractère inclusif d’un projet en proposant un dispositif qui motivait toutes les destinataires à participer à la vie commune. J’étais impressionné par ses qualités de pédagogue – « je trouvais qu’il s’en sortait particulièrement bien<sup>62</sup> » –, lorsqu’il présentait ses idées au groupe, en s’ajustant aux questions surprenantes de certains destinataires et en prenant le temps de mobiliser les autres plus égarées. Ce souci éthique de mes amis me rendait fier; il me motivait à poursuivre cette mise en service qui s’ouvre à la contribution de personnes en dehors du projet qui voulaient seulement venir participer, jouer de la musique, cuisiner, etc.

Il y a des moments de travail en équipe qui étaient harmonieux, c’est-à-dire que des actions s’agençaient les unes aux autres, ce qui contribuait à la tenue sereine d’initiatives pédagogiques – ou des rencontres. Je soulignais l’admiration que j’avais en observant la façon dont un collègue, « vraisemblablement avec le même état d’esprit que j’avais<sup>63</sup> », chantait avec Victor Capoul en imitant ses tentatives poétiques mais très vulgaires d’improviser des paroles. Cela l’avait par ailleurs motivé à rester avec nous dans la séance envers et contre tous, même si à première vue, des indices me donnaient l’hypothèse qu’il allait être escorté vers le local d’isolement.

Je remarquais également les changements dans les processus de nos projets. Il y avait des petites premières fois que j’ai notées chez des collègues qui sont parsemées un peu partout dans mes écrits. Je sais à quel point c’est l’élan de départ qui est le plus difficile. Je me rappelle que la première fois que j’avais chanté dans un atelier s’était produite en 2021 après cinq ans d’expérience, alors que j’incite pourtant souvent encore aujourd’hui auprès de collègues – non-musiciens à la base – à le faire rapidement dans leur processus. Je pense qu’il faut être plus humble et se rappeler que les premières fois, ce n’est pas facile. Je me réjouissais donc de la première fois que ma collègue C11 était allée récolter des mots auprès de Sylvain Lelièvre, après avoir suivi une suggestion que je lui avais faite. La semaine d’après, ils avaient pu ensemble écrire le premier couplet d’une nouvelle chanson, alors que ce genre d’initiative était remarquablement difficile pour elle. J’étais également heureux d’entendre une collègue me confier qu’elle avait pu « saisir le bon moment pour interagir musicalement de près avec Louis Armstrong »<sup>64</sup>, personne destinataire qu’elle trouvait trop impressionnante pour approcher dans leurs premières rencontres. Je voyais que l’ouverture à certaines

---

<sup>62</sup> Journal de bord, été 2023

<sup>63</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>64</sup> Journal de bord, hiver 2023

personnes dans une condition parfois très marginalisée était possible. Elle m'avait confié avoir approché et interagi avec Louis lorsque j'étais en quatuor avec Ella Fitzgerald et Édith Piaf dans la salle de musique. J'en avais déduit ensuite quelques conditions favorables aux moments de paix, c'est-à-dire aux interactions heureuses auprès de personnes avec qui elles sont plus rares à certains moments. J'invitais dès lors d'autres collègues à des moments de sous-groupe, formule pour vivre plus d'interactions musicales auprès de personnes qui les impressionnaient.

#### **4.4.3 Se réjouir des réalisations des apprenants**

Je me rappelle qu'à mes débuts à la maîtrise, je ne pouvais répondre aisément lorsque mon directeur me demandait quels indicateurs je pouvais relever pour signifier qu'un apprentissage musical était accompli ou qu'une démarche éducative réussie auprès du public visé par cette recherche. En effet, j'aurais pu dire que je noterais tout ce qui était accompli et comparer les évolutions entre elles. Or, dès lors que j'entamais ce genre de démarche, j'affrontais un mur, parce que j'avais l'impression que je décidais en amont le projet éducatif à la place des personnes. Au moment de l'opérationnalisation de mon plan pédagogique, la fluidité de l'interaction était d'ailleurs souvent diminuée. À l'opposé, ne rien prévoir pouvait me diriger dans des rencontres parfois encore plus tendues.

Je pouvais certes repérer la différence entre une pulsation instable et stable ou la manière appropriée d'effectuer « deux-croches-noires » sur un djembé. Mais les éléments à manier dans des projets de groupe étaient trop complexes pour se pencher uniquement sur ce type d'évolution. J'ai la conviction que si je veux pouvoir entreprendre un projet éducatif dans lequel les personnes restent, ne sont pas exclues, je dois me pencher sur d'autres aspects de l'apprentissage qui entourent le savoir de style académique. Je n'ai pas encore la réponse, mais c'est ainsi que j'ai entrepris cette démarche herméneutique de soi-même en interaction avec l'Autre. Car, une chose est sûre, je m'indignais ou je me réjouissais quand quelque chose touchait ma corde sensible. J'en ai constitué une catégorie en soi, parce que cette réjouissance indique probablement des traces d'évolution des destinataires, mais indique surtout la manière dont je les perçois ou tente de les percevoir. Selon moi, c'est le point de départ qui induit les apprentissages, car je peux faire la tentative de repérer où elles en sont rendues dans leur relation avec moi. C'est finalement eux les maîtres.

En fait, ce que cela indique, c'est qu'elles ont pu nous endurer assez longtemps pour faire des petits pas en avant vers nous. Ainsi, je remarquais à travers mes écrits qu'une étape de plus était franchie avec Ellen McIlwaine, lorsque je la voyais pour la première fois « bondir sans cesse avec un grand sourire »<sup>65</sup> lors

---

<sup>65</sup> Journal de bord, hiver 2022

d'une séance musicale. Pourtant, cette dernière, je l'observais, avait des expressions faciales quelque peu stoïques et intransigeantes lors des séances qui précédaient ce moment. Quelques semaines plus tard, je remarquais qu'elle m'accordait un peu plus d'attention dans les rencontres et je prenais le temps de noter qu'elle pouvait tenir plus longtemps en place devant un instrument au lieu de courir dans tous les sens, mais cela par un désir personnel et non par contrainte autoritaire de ma part, comme en témoigne ce fragment :

Par exemple, à la première séance, Ellen McIlwaine du premier groupe, dans la séance de la journée d'avant, faisait des allers-retours dans toute la pièce en jouant très fort sur la batterie. Il était difficile d'avoir des échanges soutenus et positifs sans qu'elle se lève pour s'éloigner. Cette fois-ci, elle reste souvent au même endroit, en tentant de jouer sur plusieurs instruments. Elle accepte sans trop de résistance que je lui propose des mouvements en prenant ses mains. Il y a plus de douceur dans la manière dont elle frappe sur le djembé. (Journal de bord, hiver 2022)

Dans un autre projet, je m'étais donné la peine de noter la première fois que le destinataire « Serge Gainsbourg avait tapé sur le djembé »<sup>66</sup>. Ce fut juste avant de commencer l'atelier après que je l'avais sollicité plus intimement pour vérifier ses aises en de telles circonstances. Je me sentais privilégié d'avoir pu constater cet élan de plus, maintenant qu'il voulait bien s'asseoir dans le cercle avec les autres. Je notais également que Billie Holiday, un autre jour, s'était donné la peine de nous accorder qu'on l'entende au micro. Mes collègues et moi avons pu même constater à ce moment qu'elle chantait très juste. En repérant la tonalité qui semblait bien s'ajuster à sa voix, nous pouvions même lui proposer des mélodies qu'elle répétait avec plaisir. J'avais également noté la première occurrence où j'avais vu Louis Armstrong aller se calmer seul dans une pièce pas loin d'où j'étais, et qu'à partir de ce moment, « cela nous donnait l'impression qu'on devait moins « intervenir » physiquement pour gérer cela »<sup>67</sup>. Il y avait moyen de lui parler ». C'est la même chose avec Ritchie Valens. J'avais noté à propos de nos rencontres la première fois qu'il « avait craché aucune fois lors de ma venue »<sup>68</sup>, et ce faisant m'avait accordé de faire plus de tentatives musicales auprès de lui. Il savait probablement que cela me mettrait plus à l'aise, et ainsi, nous pouvions passer à une autre étape.

Je remarquais également que la patience des destinataires à notre égard s'agrandissait. J'ai pu le constater en prenant note du prolongement de la présence de certaines dans les séances. En effet, bien qu'une partie de mes collègues dans certains projets nous en tenaient parfois rigueur, il avait été convenu au sein du dispositif APPROSH qu'il n'y avait pas de temps minimal et maximal de temps de participation à l'intérieur

---

<sup>66</sup> Journal de bord, hiver 2022

<sup>67</sup> Journal de bord, hiver 2022

<sup>68</sup> Journal de bord, automne 2022

du cadre qui nous était donné dans un milieu quelconque. C'est-à-dire que si nous avions trente minutes d'atelier, une personne pouvait très bien vouloir se mobiliser vingt minutes pour faire un atelier et passer à autre chose. Or, nous aimions jouer longtemps de la musique, et le prolongement de l'endurance des destinataires à notre égard était parfois un moment de contentement que je soulignais par écrit. En effet, je me réjouissais de voir que Marieta Alboni, dans un atelier qui avait « peu de mots, que de musique »<sup>69</sup>, s'asseyait et essayait de jouer du rythme plus longtemps. Idem du côté d'Ellen McIlwaine, « qui démontrait une envie d'échanger, de jouer, de rester parmi le groupe la quasi-totalité de l'atelier »<sup>70</sup>, étonnement à l'opposé de ces habitudes. Du côté de Jacques Brel, qui avait toujours la tête en l'air et qui semblait être ailleurs, je notais que l'utilisation de baguettes sur un djembé au lieu de ses mains avait fait en sorte qu'il avait pu jouer une bonne partie de la séance, « et même, lorsque je lui offrais de jouer sur deux djembés différents, il semblait se concentrer encore plus sur ce qu'il faisait et avoir plus de précision »<sup>71</sup>.

Certains destinataires donnaient des indices sur le potentiel qu'ils avaient à accomplir des actions pouvant contribuer au groupe. Je me réjouissais de cette participation en groupe, car cela m'avait fait réaliser bien souvent la surutilisation d'intervention éducative en « un pour un » dans les milieux spécialisés. J'ai souvent souligné à travers mes notes que des destinataires étaient enthousiastes à être pairés avec d'autres. Dans beaucoup de milieux, c'est comme si cette camaraderie était rarement favorisée. Peut-être que les signes sont trop subtils et les codes amicaux entre pairs sont parfois dissimulés. Pourtant, je notais que lorsque je travaillais avec Ella Fitzgerald auprès de Louis Armstrong, je savais que l'ambiance serait rarement tendue et en plus, Ella pouvait volontairement me servir de base rythmique pour que je puisse explorer d'autres esthétiques à la guitare. Idem avec Édith Piaf, car « Louis Armstrong acceptait très bien sa présence dans la pièce »<sup>72</sup>. Je pouvais ainsi tenter de sortir des collaborations éducatives que Louis entretenait seulement de manière exclusive avec mes collègues. Je remarquais également dans un autre projet qu'« Ellen McIlwaine s'asseyait longtemps à côté de Betty Carter ». Au mi-chemin d'un projet, j'écrivais également que Rose Caron « n'avait pas eu de réactions brutales à la venue des nouveaux d'un autre groupe ». En effet, j'en étais fier, comme en témoigne cet extrait :

Je trouve alors beau de voir qu'en dépit de la venue de plein de membres, le fait d'être entassé dans la salle de musique et le bruit sonore parfois très fort dû au chaos musical généré par le grand nombre de

---

<sup>69</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>70</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>71</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>72</sup> Journal de bord, automne 2022

personnes dans le groupe, Mme Rose Caron reste là, joue de temps à autre, et sourie. Aucune manifestation interprétée comme étant « négative ». (Journal de bord, hiver 2023)

C'est en regroupant toutes ces observations qui suscitaient un contentement à l'égard des destinataires que je constatais le processus d'encapacitation qui opérait, mais qui venait et disparaissait rapidement. Des moments fugitifs d'encapacitation. Chez les destinataires, cela se révélait parfois comme un moment spontané de changement et d'ouverture, suivi d'un refus de coopération. En faisant référence à une petite friandise qu'une collègue avait déposée sur le djembé de Matoub Lounès lorsqu'il était en train de jouer et de bien suivre la pulsation proposée par ma collègue, ce dernier s'était indigné, comme l'indique cet exemple :

« Parfois, certains élèves rejettent violemment ces renforts, comme si le geste les insultait. Matoub Lounès arrête de jouer rapidement après en nous laissant aucune possibilité d'interagir avec lui sans brutalité ». (Journal de bord, automne 2021)

J'observais également que Alys Robi manifestait sans avertissement « le désir de faire les choses elle-même », lorsqu'elle a pris sa chaise elle-même pour la déplacer, en dépit que nous devions souvent prendre ses affaires parce qu'elle avait du mal à se déplacer. Les moments fugitifs d'encapacitation étaient au niveau où la personne était prête de nous laisser aller auprès d'elle. Je pense que les indices quant aux niveaux de savoirs que les destinataires sont optimistes d'atteindre diffèrent les uns des autres. Avec Caroline Branchu, c'étaient de petits fragments de sourire et de changement faciaux très brefs, particulièrement lors des moments musicaux. Par ailleurs, ils indiquaient une grande ouverture comparativement à la forte majorité du tempérament qu'elle laissait paraître le reste de la journée. Je les interprète comme des indicateurs pour nous dire qu'il y a une brèche, et qu'à ce moment, nous pouvons y aller, mais qu'il faudra en ressortir rapidement si on ne veut pas se faire mal. Cet extrait en témoigne :

Nous décidons donc d'amener des djembés dans la cuisine et de faire une séance là où elle est. Je remarque qu'elle se laisse quand même guider par sa corde sensible lors de la séance musicale. Elle sourit, accepte de temps à autre de répéter des mots pour les intégrer dans une improvisation. Le tout n'a pas duré très longtemps, mais il est impossible de nier que cela ne lui donne pas ne serait-ce qu'un très court moment de bien-être. Ça se passe tellement vite, elle semble s'en rendre compte, de ses sourires vulnérables. J'ai l'impression qu'elle ne veut pas nous en donner trop... (Journal de bord, automne 2022)

D'autres exemples ressortent dans mes écrits. Duane Eddy, à notre grand étonnement, avant l'heure du début de notre atelier de musique, nous avait croisés dans le couloir et était entré directement dans le local de musique alors que nous n'avions pas évoqué l'idée auprès de lui auparavant. Nous avions dès lors saisi

rapidement l'opportunité de tenter d'effectuer quelques exercices d'improvisation avec lui, car nous savions que c'était une occurrence spéciale. Avec Serge Gainsbourg, je notais mes impressions à l'égard d'une attitude particulière qu'il avait. Il ne me répondait jamais du premier coup lorsque je le sollicitais. Il semblait pourtant intéressé, mais je crois qu'il fallait vraiment le laisser venir par la suite vers l'instrument qu'on lui proposait. C'est comme s'il voulait seulement nous en donner à des moments où « cela ne comptait pas »<sup>73</sup>, écrivais-je, à savoir juste avant que le début officiel de l'atelier en groupe commençait. Il me fallait vraiment être attentif aux détails pour croire au fait que certains destinataires voulaient et pouvaient apprendre et se saisissaient de brefs moments pour le montrer.

#### **4.4.4 Se réjouir des réalisations des institutions**

Je constate qu'il m'était apparu également important de faire le repérage des institutions qui semblaient contribuer aux projets. Je rappelle que le sens que je donne à ce terme: l'ensemble des actions et des règles qui structurent le fonctionnement d'un groupe, et en ce sens, qui lui donnent sa forme et sa dynamique.

Non pas de se dire qu'une technique avait fonctionné et qu'il fallait la refaire sans cesse, mais bien de tenter de comprendre un peu plus à la fois les conditions favorables qui me motivaient à adopter une possibilité plutôt qu'une autre. L'écriture des moments de réjouissance entourant la plus-value d'une institution m'est apparue comme opportune en ce sens. Comme premier objet de réflexion, je réalisais que certaines institutions étaient considérables pour rallier des personnes ensemble autour d'un objet commun. Le terme ralliement me semble approprié, justement par cette idée de magnétisme vers quelque chose de central. C'est une attraction dont on peut se sauver – car la règle ne force intrinsèquement personne – mais qui tout de même tend à donner des occasions à plusieurs moments de se réunir. C'était une attraction qui pouvait agir sans que moi et mes collègues devions y être. Par exemple, la musique comme institution est intéressante, lorsque je la compare au moment de discussion de groupe. Je comparais par exemple que « la liberté créative et comportementale que nous avons instituée dans les ateliers musicaux, c'est-à-dire que tout un chacun à un moment donné peut diriger une partie de l'atelier »<sup>74</sup>, me semblait beaucoup plus facile que lors des moments de discussions. Peut-être est-ce l'accès au langage qui complique les échanges de ce dernier dispositif. Je notais que c'était beau de voir les destinataires jouer ensemble sans que j'aie à intervenir. Or, le problème est qu'on ne pouvait pas faire uniquement de la musique et ainsi affirmer que le travail était maintenant accompli. Est-ce que tout le monde collaborerait ainsi perpétuellement et notre travail serait fini ? J'en doute. Alors, je repérais que les moments entourant la cuisine se taillaient une place très compétitive

---

<sup>73</sup> Journal de bord, printemps 2023

<sup>74</sup> Journal de bord, été 2022

comme objet rassembleur et moment « qui favoris[ait] les temps de paix ». En 2022, j'écrivais que la cuisine, « bien souvent ça valait la peine, car ça permettait de donner une opportunité d'impliquer les destinataires à contribuer »<sup>75</sup>. C'est ainsi par ailleurs que lors d'une rencontre d'équipe, nous avons décidé de chambouler notre organisation et d'intégrer au fonctionnement d'un projet la confection entière de nos repas au lieu de faire affaire avec un service de traiteur. Une autre fois, après de multiples tentatives d'interactions musicales échouées, j'étais allé dans la cuisine avec Ritchie Valens et il m'avait demandé « gentiment de l'aider à ouvrir une banane, puis une autre. Ironiquement, ce fut de loin le meilleur moment de cette première rencontre »<sup>76</sup>. Ce moment de paix collaborative m'indiquait qu'une brèche pouvait s'ouvrir, et que les moments de cuisine, aussi rudimentaires fussent-ils, créaient du commun.

Je remarquais qu'à force d'inviter les gens à contribuer aux créations, je voyais que de plus en plus, « les éléments créatifs venaient réellement des destinataires » sans que je fasse une interprétation réorientée de leur demande. Comme je l'ai mentionné précédemment, je me réjouissais de voir que l'institution de règles de partage et de tours de parole avait fait en sorte qu'avec Ritchie Valens, nous avions un moment de paix convivial à proximité l'un de l'autre pour une première fois, lorsque nous avons utilisé mon ordinateur ensemble. Je remarque que les actions qui donnent la forme à une rencontre sont importantes et j'avais senti le besoin de les souligner pour mieux me souvenir. Dans ces moments, les institutions avaient une fonction organisatrice, certes incommensurable, mais qui tout de même nous mobilisaient à faire des choses ensemble. Avec Ritchie, finalement, ce n'était pas que moi qui agissait sur lui, ou lui sur moi, mais ce qui se passait entre nous deux, ce que nous partagions.

Je vois donc une encapacitation qui se déploie par les institutions mêmes. À ce moment, ce n'est pas nécessairement l'évolution de l'apprenant en soi que je relevais, mais l'institution qui y contribuait. Dans nos projets, certaines œuvres artistiques avaient des propriétés qui suscitent des émotions spéciales aux personnes participantes à des projets. C'est ainsi que je voyais l'effet d'une création de groupe sur le sentiment de fierté, création que nous jouons d'ailleurs souvent en spectacle encore aujourd'hui. J'écrivais en ce sens :

« elle fait sourire [la chanson]. Elle est drôle, on y reconnaît les gens , ce qui en a fait un incontournable de cette phase de projet. Les gens la redemandaient ».

---

<sup>75</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>76</sup> Journal de bord, hiver 2023

## 4.5 Témoigner de tensions entre deux ou plusieurs phénomènes

Les moments en groupe suscitent plusieurs difficultés parfois impossibles à cerner *in situ*. Le repérage de ces impasses peut certes induire une réflexion prépondérante a posteriori ou sera peut-être utile à intégrer dans une rencontre bilan en équipe. Une chose est sûre, j'ai trouvé important de relever, à l'opposé des moments de réjouissances, les détails qui troublaient ma compréhension des choses, et cela même en dépit du fait qu'une rencontre dans sa globalité semblaient avoir bien fonctionné. Je réalise que certaines actions m'empêchaient tout de même d'agir comme je voulais à un moment donné et sans nécessairement savoir pourquoi. Cette catégorie présente ainsi ces petits moments d'actions multiples qui interagissent et s'entrecroisent de manière tendue, bien que je ne savais pas nécessairement comment les orienter vers une quelconque solution.

### 4.5.1 La collaboration en groupe et la liberté individuelle

Je souligne dans cette section des moments de tiraillement dans des cadres de groupe diversifié dans lesquels je devais collaborer avec des collègues. Parfois, en allant à la rencontre d'un groupe de destinataires, j'étais accompagné d'une collègue qui était peu expérimentée. En dépit du fait que je voulais m'assurer de partager avec elle tout ce que je savais, dans certaines circonstances, notais-je, « j'étais dans ma bulle, car de mon côté le lien avec les destinataires ne m'apparaissait pas encore assez solide »<sup>77</sup>. Je tombais ainsi dans une focalisation restrictive en oubliant mon rôle de soutien en tant que formateur. Dans d'autres contextes, mais avec un cadre de pensée similaire, j'oubliais encore ce rôle, et je réalisais même que « j'avais une tendance plus personnelle, voire contrôlante, d'aller initier des interactions avec des destinataires »<sup>78</sup>.

Il nous arrivait parfois de collaborer avec la famille de certains destinataires. La recherche de la convivialité dans la relation avec les membres d'une famille m'était chère, mais parfois, me donnait l'impression d'entraver mon travail. C'est ainsi que j'étais perplexe à l'idée de ne pas parvenir à « intégrer davantage Ritchie Valens » dans une conversation avec sa famille, étant tendu entre « mon désir de créer des liens et discuter avec les parents, mais également de venir effectuer mon travail auprès de Ritchie Valens »<sup>79</sup>.

À l'opposé de la prise de décision non concertée, une aut restriction à propos de principes qui m'étaient pourtant chers opérait également dans d'autres rencontres. C'est ainsi que malgré la conviction que je devais travailler seul comme éducateur auprès de Ritchie Valens à notre première rencontre, je n'avais pas pu dire

---

<sup>77</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>78</sup> Journal de bord, hiver 2023

<sup>79</sup> Journal de bord, hiver 2023

à mon collègue de partir plus tôt, car il y avait comme un choc de valeur entre mon désir de viser des moments en groupe en comparaison à un désir plus pragmatique de faire des interventions éducatives en « un pour un ». Ce dernier était donc resté. Je ne pouvais pourtant pas répondre de cette tension et prendre une décision concertée avec ce que je m'étais dit que je ferais. Auprès des parents de Ritchie, dans la même rencontre, je ressentais que je n'avais pas la légitimité d'intervenir, alors qu'il « balançait des instruments et que dans d'autres circonstances, j'aurais foncé »<sup>80</sup>. Dans un certain moment de travail collaboratif, je notais que « l'équipe était souvent très fatiguée, mais la plupart des individus s'empêchaient tout de même de prendre des pauses lorsque je proposais et j'entrevois l'espace plus que suffisant »<sup>81</sup>.

Aujourd'hui, en dépit du fait que nous pouvons pas résoudre tous ces conflits, j'agis tout de même sur le cadre davantage pour pallier ceux-ci. Dans certains projets où nous devons nous intégrer à un milieu, nous savons que la première phase a pour fonction de créer ce lien et cette légitimité auprès des acteurs du milieu. Diriger pleinement les séances musicales, aller à la rencontre des personnes dont on dit qu'elles sont plus complexes, initier des propositions au cadre pour que le projet s'adapte au milieu. Dans nos projets plus personnels, l'organisation d'équipe et la collaboration sont apprêtées davantage. Par ailleurs, les destinataires sont impliqués dans le fonctionnement, ce qui donne aux projets une fonction d'enseignement mutuel entre pairs (Poucet, 2009).

#### **4.5.2 Une pratique ancrée et un contexte changeant**

Certaines pratiques éducatives appartiennent à des cultures professionnelles variées qui pondèrent le cadre de pensée et de lecture d'une rencontre. Par exemple, je réitère la nette impression que des notions comme le postulat d'éducabilité et l'approche par les capacités semblent étrangères dans certains établissements éducatifs, ce qui constitue d'ailleurs une partie importante de ma question générale de recherche. Il est possible d'expliquer l'abandon du postulat d'éducabilité par la difficulté des interactions dans une rencontre troublante. Par moment, je remarquais le désintéressement flagrant de certains de mes collègues à l'égard du processus d'apprentissage – bien que relativement discret – des destinataires. Or, ce sentiment, dans le spectre des impressions de fatalité, je l'observais également dans des rencontres où il ne me paraissait aucunement légitime. Je veux dire par cela que l'exploration des possibilités éducatives environnantes de certains collègues n'était que très peu réalisée. Par exemple, il est certes difficile d'enseigner la musique en groupe si on n'a pas soi-même une pratique en tant que musicien, mais on pourrait tout de même demander à un musicien proche son avis, si cela survient dans une rencontre. Or, en dépit de cette option disponible,

---

<sup>80</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>81</sup> Journal de bord, été 2023

c'est-à-dire qu'il y avait moi ou des collègues musiciens à proximité, j'observais tout de même que la prise des devants éducatifs auprès des destinataires se faisait malgré cette illégitimité de compétences. Cela menait parfois à des actions éducatives désintéressées de la part de mes collègues. C'est comme si chaque collègue pouvait être remplaçable pour accompagner un destinataire dans un apprentissage donné. Certes, la pédagogie est plus complexe que cela, en ce sens qu'une personne « non-compétente » peut tout de même sensiblement savoir comment accompagner un destinataire pour que ce dernier puisse prendre des initiatives enrichissantes d'apprentissages. Mais j'observais souvent que soudainement, un collègue non-musicien jouait les chefs d'orchestre comme si cela allait de soi.

Je notais une fois, dans une séance musicale dynamique, les interactions d'un collègue qui se tenait très près de Félix Leclerc, mais qui ne jouait pas de musique, comme si le rôle qu'il se donnait était d'attendre qu'il y ait un écart disciplinaire. J'observais également qu'André Cailloux éprouvait beaucoup de plaisir à jouer de la batterie dans un autre atelier, mais semblait hésiter à un moment donné. Dès lors, il avait eu un élan de colère et avait frappé les tambours à coup de poing. Un autre collègue, qui s'était tenu aux côtés d'André tout le long de l'activité, avait exprimé par la suite lors d'un retour sur la rencontre qu'il hésitait grandement à proposer des idées rythmiques. En sus, il ajoutait avoir une grande difficulté à saisir ce que André faisait et que cela lui semblait être « du n'importe quoi ». Pourtant, je remarquais que c'était difficile de mon côté d'aller interagir avec le destinataire puisque mon collègue le suivait – voire agglutinait – dans tous ces faits et gestes.

Il y a d'autres pratiques professionnelles qui s'intégraient mal au contexte des projets que nous menions. Ainsi, au sujet des pratiques comportementalistes, je notais qu'en dépit du fait « que nous ayons clairement eu un propos concerté [en rencontre d'équipe] à ne pas donner des renforts alimentaires lors des ateliers musicaux », j'observais tout de même une collègue qui en donnait à Francisque Delmas pour le récompenser après qu'il « avait à peine donné deux tapes sur le djembé »<sup>82</sup>. J'observais d'autres collègues qui venaient pour la première fois dans un atelier musical et « prenaient beaucoup d'initiatives non concertées en interaction avec n'importe quel destinataire qui se trouvaient sur leur passage »<sup>83</sup>.

Dans les rencontres susmentionnées, je décrivais l'opération d'une prise en charge désintéressée et hasardeuse de n'importe qui à n'importe quel moment. Dans les prochaines descriptions, au contraire, un sélectionnisme des destinataires – cette volonté de restreindre l'accès à un projet éducatif – était souvent la

---

<sup>82</sup> Journal de bord, automne 2021

<sup>83</sup> Journal de bord, hiver 2023

règle préconisée. Cela se produisait même au sein d'un projet comme le nôtre dont le mode opératoire était l'ouverture à la diversité. Ce paradoxe, je le retrouvais même chez moi, lorsque je notais mes craintes à l'égard d'un groupe. J'avais peur « que ça explose »<sup>84</sup>, de mettre ensemble des personnes diverses et variées. Idem lorsque nous invitons un autre groupe à se joindre à nous, dans un projet où c'était possible; je craignais en effet les débordements.

C'est peut-être sur cette logique que certaines de nos collègues s'inquiétaient de la faisabilité logistique (c.-à-d. « qui mettre quand dans l'horaire »), car certains destinataires, selon elles, pourraient potentiellement difficilement réagir selon la connaissance que mes collègues en avaient. Or, nous étions invités dans ce milieu justement pour ces destinataires particulièrement marginalisés. Les ruptures de services éducatifs en sont un autre exemple navrant et paradoxal. En effet, il est souvent répondu à la socialisation défectueuse d'un destinataire par l'isolement temporaire de ce dernier. Lorsque nous nous intégrions dans un nouveau milieu, des malentendus éducatifs étaient plus fréquents, surtout à l'égard de comportements hors-normes. De mon côté, je tolérais bien souvent une grande diversité de manifestations comportementales des destinataires, « lorsqu'elles ne compromettaient pas l'intégrité physique ou psychologique d'autrui »<sup>85</sup>, notais-je. Par exemple, en dépit du fait que j'avais en charge la tenue d'un atelier musical au moment où j'encourageais même Ritchie Valens à se coucher au sol s'il en avait envie, une collègue intervenait dès lors de manière « très autoritaire en lui demandant fermement de se lever »<sup>86</sup> et de m'écouter. Le retour de la forme scolaire était souvent mimée dans les milieux éducatifs spécialisés comme un besoin de normalisation. Je remarquais également que d'autres collègues répétaient un peu plus forts des demandes que j'exprimais juste avant. Dans ce contexte, elles étaient malheureusement mes policières et j'étais un ministre élu. Or, c'est ironiquement souvent l'intention contraire que j'avais à l'égard du destinataire. C'est également cette même rigidité qui amenait une autre collègue de s'exclamer à voix haute que ce serait mieux pour Duane Eddy de retourner dans leur local, pour bien mettre à l'horaire qu'il était rendu à la séance de musique, avant de revenir à celle-ci pour de vrai. Pourtant, il était déjà installé, il avait déjà commencé à jouer et nous insistions auprès de collègues que c'était important de garder cette flexibilité. La liberté du destinataire enlevait peut-être trop de charges de travail à ma collègue présente qui devait l'accompagner. J'observais également des pratiques désengagées qui faisaient répression par la non-réaction et l'indifférence. En effet, j'observais une fois qu'Eddie Cochran, un destinataire qui n'avait pas le droit de sortir seul pour aller faire

---

<sup>84</sup> Journal de bord, été 2022

<sup>85</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>86</sup> Journal de bord, automne 2022

des courses, se retrouvait souvent devant le refus de deux collègues pour l'accompagner, comme le présente ce fragment :

J'étais perplexe en observant la scène en amont à cette courte sortie avec Eddie Cochran au marché pas très loin. Mes deux collègues ne semblaient pas vraiment avoir grand-chose d'autre à faire. À mon tour, cela m'a pris quatre minutes pour l'accompagner à faire ce qu'il désirait et qu'il attendait depuis un long moment. Que dois-je comprendre de leur façon de voir les circonstances? Est-ce simplement par fainéantise ? Par aliénation, ou bien peut-être est-ce le fait que ce soit une habitude redondante de Eddie qui les blase ? (Journal de bord, hiver 2024)

#### **4.5.3 Une institution et des formes de relation**

Parfois, je sentais que c'était la pratique instituée même qui faisait défaut et enlevait le caractère authentique d'une rencontre; parfois c'était la façon de lui donner sa couleur – l'action instituante; ou peut-être était-ce la rigidité de son opérationnalisation ? En tout état de cause, je constate à travers mes écrits, la crainte d'un manque de sincérité au sein des démarches. Cela faisait surgir un malaise. J'insiste sur le mot malaise, car cela est très courant à mon domaine. Or, c'est cette difficulté à laquelle il m'apparaissait devoir faire face. De toute manière, sinon, il me faudrait fuir et changer de métier.

Dès le début de mon processus d'écriture, à l'automne 2021, je formulais un doute quant à mes démarches aux apparences inauthentiques. J'écrivais que « la mécanisation des outils éducatifs pouvait faire partie d'un problème dans une relation éducative »<sup>87</sup>. Je faisais jadis référence à la notion de « renforçateur social », expression tirée des logiques comportementalistes qui est souvent utilisée dans les milieux éducatifs spécialisés. Je ne doute pas, par exemple, que des éloges envers un destinataire contribuent à l'évaluation positive qu'elle peut faire de soi-même – l'estime de soi. Je pense cependant qu'une grande partie des encouragements, lorsqu'ils étaient utilisés comme technique, soulevaient la méfiance de mes interactants. Je le remarquais subtilement, la journée où je retrouvais Ritchie Valens, après plusieurs mois d'absence « en prévisualisant le « high five » que j'allais lui faire pour l'accueillir avec enthousiasme »<sup>88</sup>. À sa sortie il avait le sourire, et en parfaite synchronisation avec mon geste, il m'avait craché au visage. Notre rencontre commençait fort! Avec du recul, cette impression d'impératif de sourire, ce rôle interprété avec grandiloquence pour accueillir les personnes ne faisait que, avec Ritchie, faire l'effet contraire. Peut-être m'aurait-il tout de même craché au visage ? Mais peut-être qu'au contraire, une observation plus sensible de l'état dans lequel il m'apparaissait aurait pu faire en sorte que je m'ajuste plus sensiblement à la rencontre.

---

<sup>87</sup> Journal de bord, automne 2021

<sup>88</sup> Journal de bord, automne 2022

J'observais également des pratiques instituées étranges auprès de Serge Gainsbourg. Ce dernier était assis auprès du groupe et mes collègues et moi allions simplement le voir pour redémarrer son jeu rythmique, en allant tout simplement taper sur le djembé pour le faire réagir. Et puis, nous allions voir d'autres destinataires par la suite comme si de rien n'était, comme si nous butinions de fleur en fleur. Pour nous, Serge Gainsbourg était une voiture en panne qui pouvait être redémarrée manuellement par la compression du moteur et en lui donnant une petite poussée dans une côte.

Parfois, j'observais que nous oublions le point de vue des destinataires, simplement par complaisance, écrivais-je, et par manque d'imagination des institutions qui pourraient davantage faire *dire et choisir* les destinataires. La rapidité à laquelle certaines décisions étaient prises avait dès lors seulement des répercussions sur notre confort dans l'état figé des choses. Nous rencontrions pourtant ensuite des problèmes à moyen et long terme. J'écrivais en ce sens mon malaise face à l'exclusion d'une durée indéterminée des activités de Jacques Brel – ce dernier pourtant toujours dynamique et entreprenant dans les ateliers – parce que d'autres collègues disaient qu'il leur donnait beaucoup d'ennuis au retour dans son milieu de vie. Par ailleurs, les conditions de rencontre et institutions de son milieu étaient évidemment complètement étrangères aux ateliers que nous donnions.

Certaines pratiques éducatives trop entreprenantes débordaient de leur objectif et me semblaient engourdir l'élan d'initiative d'un destinataire. J'observais souvent l'élaboration de diverses stratégies des destinataires pour retarder le démarrage d'une action d'apprentissage. C'est ainsi qu'auprès de Ella Fitzgerald, je notais que dans mes actions éducatives :

J'insiste beaucoup afin qu'elle soit plus précise dans son jeu rythmique. Je remarque qu'elle évite beaucoup ce que je dis. Elle semble nerveuse. Peut-être que je suis trop direct ou trop exigeant ? Je ne sais pas si j'ai changé quelque chose dans mon attitude ce jour-là. J'observe d'ailleurs, en guise de réaction, peu après, qu'elle s'éloigne à l'autre côté du cercle musical et s'approche de C4 en me regardant dans les yeux pour vérifier si je remarque bien sa démarche. (Journal de bord, automne 2022)

Avec Fredo Santana, j'avais des craintes. En effet, j'avais « l'impression qu'il me prenait comme un autre intervenant et qu'il pensait que je voulais le faire travailler, lui prescrire quelque chose, le soigner »<sup>89</sup>. J'inférais que c'était impossible de l'approcher ce jour-là et de plus, j'avais l'impression qu'il me percevait comme le personnel soignant qui faisait sa tournée vérificatrice routinière. Dans une autre rencontre, Ritchie

---

<sup>89</sup> Journal de bord, automne 2022

Valens, qui hésitait rarement à venir nous voir pour jouer, était dans une posture étrangère, comme en témoigne cet extrait :

« Cela avait pris un peu plus de temps pour créer un lien. Je me rappelle qu'il était assis au sol et ne voulait pas se lever ». Nous avons dès lors passé la séance assis ensemble à simplement discuter de manière froide ». (Journal de bord, automne 2022)

À l'opposé, une trop grande confiance de l'apprenant à mon égard me donnait exactement cette même impression de retarder son élan d'initiative d'apprentissage. Je soupçonnais le phénomène avec Antonio Vivaldi lorsqu'un jour,

il panique et me demande de l'aide. J'ouvre la porte pour vérifier et je constate que le problème semble simple. J'écrivais le lendemain de cette rencontre mes impressions : il attend que je lui donne des directives pour à peu près tout ce que nous entreprenons ensemble. Le surlendemain, j'ai la même réflexion que la veille. Si je n'avais pas été là, je présume fortement qu'il se serait débrouillé avec aise. (Journal de bord, automne 2023)

Les rencontres en groupe m'amenaient également à prendre des décisions tendues qui contrevenaient à des convictions éthiques et inclusives que j'avais. Pourtant, dans certaines circonstances, je n'avais pas pu m'empêcher de contrevenir à une règle plus égalitaire en groupe, car l'engagement relationnel de certaines rencontres m'apparaissait être prioritaire à la saisie d'autres opportunités. Avec Paul Barroilhet, j'écrivais reconnaître qu'il arrivait de loin et qu'il avait un mal-être qui semblait l'avoir amené à avoir des idées noires. Mais, bien souvent, il n'était pas le seul; c'était donc difficile de savoir quel feu je devais éteindre ou quelle fleur je devais arroser. Pourtant, dans les deux cas, c'est l'eau que j'utilisais. Je remarquais ainsi que

de manière contradictoire, j'ai du mal avec le fait de développer une relation plus privilégiée avec un apprenant plutôt qu'un autre ». J'ai l'impression que parfois, l'effet principal que ça a, c'est finalement uniquement le développement de cette simple relation, entre lui et moi, sans plus. Ça ne favorise pas les interactions avec les autres, on dirait que ça n'a pas de plus-value globale. Ça ne facilite pas le travail pour mes collègues ou autres personnes désignées pour accompagner les apprenants en général. Ça fait seulement en sorte de développer une relation. Point. (Journal de bord, été 2022)

Comme dirait peut-être le pédagogue Philippe Meirieu, je ne voulais pas tomber dans une relation de séduction, dans laquelle je me plaçais en sauveur et justifiais la négligence de temps et proximité que j'avais avec autrui pour des fins vertueuses. Je présume cependant que la justification de la sélection des restrictions et des privilèges à l'égard de destinataires se trouvait ailleurs. Je notais également lorsque je faisais une action différente de mes habitudes auprès de certains destinataires, comme Ellen McIlwaine, qui, un autre jour, « refusaient de jouer et nous donnaient des coups (à moi et une autre collègue) pour nous signifier son

mécontentement »<sup>90</sup>. Je l'avais rapidement invitée à sortir du local de musique pour retourner dans son milieu contrairement à notre fonctionnement habituel.

Je réalisais bien souvent que j'allais trop loin dans ma démarche avec certains destinataires. Des restrictions que j'imposais pouvaient probablement représenter pour elles de la répression, c'est-à-dire qu'elles ne mettaient pas en évidence le sens éducatif que j'espérais implicitement qu'elles produisent. C'est ainsi que je notais encore un dilemme relationnel. En effet, je passais un temps privilégié avec Jimi Hendrix, peut-être improductif et inéquitable pour les autres, mais pour faire une autre tentative d'expliquer le sens de ma démarche antérieur auprès de ce dernier :

Lors de nos marches, je reparle un peu de mes intentions avec l'accès au matériel. Peut-être j'en fais trop, mais bon, j'ai le souci qu'il me comprenne dans mes actions. Pourtant aujourd'hui, il n'a pas brisé de matériel, mais ça m'irrite tout de même et il faut que je lui en reparle » (Journal de bord, printemps 2024).

Pourtant, j'ai tenté et retenté, mais l'ensemble des actions pour structurer un fonctionnement relationnel avec des destinataires, aussi réfléchies ces actions étaient, ne pouvaient pas toujours l'emporter sur la liberté de celles-ci au sein d'une rencontre. Au contraire, cette liberté s'appliquait bien souvent par négation de nos propositions éducatives, encore avec Jimi Hendrix :

Lorsque l'on intervient afin de conscientiser au fait que nous sommes en contexte de groupe, cela semble le motiver à faire des bêtises; jouer fort, déplacer un objet, se sauver, etc. Cela semble même être un jeu pour lui... (Journal de bord, hiver 2023)

J'écrivais également que Rose Caron « à ses débuts, accrochaient constamment les personnes qui se trouvaient à proximité d'elle »<sup>91</sup>. Elle réprimandait d'ailleurs durement des collègues qui tentaient de la faire jouer de son instrument par tous les moyens possibles. C'est le jour où nous avons décidé de la laisser libre d'expérimenter ses propres structures rythmiques seule, assise où elle le désirait, au moment où elle le désirait, que les agressions avaient cessé. Son évolution rythmique avait été notable; des moments d'innovation surgissaient par ailleurs lorsque nous l'imitions et qu'elle prenait conscience dès lors qu'on voulait interagir musicalement avec elle sans forcer la chose. Le phénomène m'apparaissait assez évident également avec Marieta Albani qui prenait des libertés saccadées lors des séances musicales, en sortant

---

<sup>90</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>91</sup> Journal de bord, hiver 2023

constamment du local de musique pour y revenir rapidement par la suite, et ainsi de suite. Je notais un jour le moment où elle avait décidé de se poser durablement pour une première fois :

Elle reste pour faire un assez long moment de musique. C'est intéressant qu'elle veuille prendre cette liberté pour tout de même par la suite trouver le courage de revenir avec le groupe. Car, quand Marieta Alboni veut sortir, c'est assez explicite. (Journal de bord, automne 2022)

Je remarquais la même chose avec Louis Armstrong. Ce dernier, j'en suis persuadé, il ne voudra jamais apprendre et imiter ce que je veux lui montrer musicalement sauf si, peut-être, je l'imité un peu avant pour lui signifier qu'il importe également comme initiateur dans nos échanges musicaux. Auprès de ce dernier, dans un contexte hors-musique, je n'avais encore pas pu saisir le sens de sa liberté lorsque nous faisons une balade ensemble à l'extérieur, comme le souligne cet extrait :

Je parviens à faire un petit tour de bloc avec lui. J'ai des petites entraves à quelques moments. Par exemple, il décide de s'asseoir au sol sur le trottoir. C'est une journée assez chaude, mais quand même. Je ne sais pas trop comment faire. Je sais que si je force, ce sera difficile. (Journal de bord, automne 2022)

Dans le cadre de mon travail, je suis souvent amené à convaincre des personnes de sortir de leur zone de confort. Je dois en quelque sorte parvenir à leur demander de faire des actions précises qui, bien souvent, à la première demande, obtenaient un refus. Je vivais, par exemple, des difficultés pour faire une intervention éducative « sans infantiliser » Eddie Cochran, qui m'apparaissait vouloir

être libre et suivre ses intuitions amoureuses. Or, maladroit qu'il était, je pensais devoir protéger l'intégrité émotionnelle des personnes autour de lui qui font parfois l'objet d'approches maladroites, parfois même d'abus de sa part ... (Journal de bord, été 2022)

C'était une forme de persuasion. La compréhension du sens de celle-ci aurait pu être instituée davantage. J'écrivais d'ailleurs mon malaise au début de ma démarche d'écriture en 2021 face à une telle ruse : « je croyais cependant qu'il y a moyen d'inciter, voire « persuader » de manière éthique »<sup>92</sup>. C'est un peu plus tard, un an après, que je trouvais des traces de réponse à ce questionnement :

[...] dans ce processus, expliquer par le sens d'une démarche vers le dépassement de soi, la rendrait plus transparente [la persuasion]. Afin de pallier mon malaise éthique, je vais tenter de verbaliser plus amplement ce que je fais auprès des destinataires, surtout lorsque j'invite plusieurs fois ces derniers à

---

<sup>92</sup> Journal de bord, automne 2021

entreprendre une action qui les sort de leur zone de confort. Je me laisserai guider ensuite davantage par ce qu'ils tentent de me dire et je reconsidérerai mes intentions. (Journal de bord, automne 2021)

Les négociations dans les tensions au sein de rencontres éducatives avec certains destinataires étaient troublantes, mais paradoxalement éclairantes. Le fait d'avoir souligné toutes ces tensions a fait naître chez moi le *souhait de remuer l'état figé des choses*.

#### **4.6 Le souhait de remuer l'état figé des choses**

Je rappelle que l'objectif de ce mémoire est de répertorier des éléments qui peuvent être sous la vigilance d'un éducateur attentif. La section précédente, bien que basée sur le repérage de phénomènes sur lesquels il était difficile d'agir, l'acte de repérage en soi m'apparaissait opportun à saisir, car il était le déséquilibre donnant le premier pas au processus réflexif.

Cette présente et dernière grande catégorie relève un ensemble d'actions et de réflexions qui souligne le souhait d'un changement – relationnel, organisationnel ou esthétique – par rapport aux phénomènes repérés comme figés. Car, je le rappelle, il s'agit de mettre l'éducateur en cause des malaises sociaux parfois troublants au sein d'une rencontre, malaises qui sont par ailleurs souvent justifiés en invoquant des paramètres extérieurs à l'éducateur : organisationnels, socio-politiques, médicaux, etc. Il s'agit d'appliquer cette réflexion en dépit de l'altérité comportementale des destinataires. Bien que la construction d'une vision plus limpide et lucide d'événements soit suggérée par les catégories qui précèdent, je pense que ce qui est plus crucial, c'est l'élan de départ. Cet élan, c'est ce souhait de remuer l'état figé des choses. Plusieurs traces de mes écrits m'ont indiqué que bien souvent, la confrontation de cet état a été une avenue privilégiée.

##### **4.6.1 Mise en place par un élan serein**

###### ***Définir métaphoriquement un projet de groupe***

On est une grande fratrie. On est comme un « band » de rock. On est des résidents qui viennent séjourner pour entrer dans un processus artistique. On est en vacances dans un chalet. Ou bien est-ce le produit de tout ça ? Je crois que la posture dans laquelle on s'inscrit, comment on se sent, pondère grandement la manière dont on approche les choses. Cela me donne également l'impression que c'est ça qui fait en sorte que l'énergie est bonne, qu'on s'y sent bien. Tu es libre d'agir bizarrement, parce que tu es notre petit frère ou notre grande sœur. On va prendre tes propositions pour la « chanson », parce que tu fais partie du « band » et que tes idées comptent. On ne te presse pas trop, car tu as besoin de ta « bulle » pour être confortable pour faire de la création et pis BANG : finalement on te stresse, on te met la pression, parce que tu es notre cousin ou notre cousine et que parfois, entre cousins, on peut se permettre d'être un peu rude et manquer de tact. On prend la journée de manière

légère, parce qu'au fond, on n'est pas toujours obligé d'être dans l'action. Après tout, on est en vacances, hein ?

Surtout, il y a plein d'amour. D'ailleurs, n'est-ce pas cela qui dicte l'authenticité derrière les gestes ? En revanche, je crois qu'il faut se le rappeler plus souvent entre nous (Journal de bord, été 2022).

Je prends parfois le temps de me poser pour imaginer la manière d'envisager un projet. L'exercice est laborieux, mais me donne à chaque fois l'impression de me créer de nouveaux sens et d'ouvrir de nouvelles perspectives. Peut-être qu'une des formulations de la vignette précédente s'approche davantage de la perception de certains destinataires ou de certains collègues. À tout le moins, cela me donne l'impression de porter autrement un regard sur la couleur du projet et ainsi influencer mes humeurs, la manière dont certains événements m'affectent.

#### **4.6.1.1 En termes de réflexions**

J'ai repéré sans cesse des réflexions sur ce que j'appellerais le paramétrage, c'est-à-dire la fixation de la valeur et le poids que prennent des actions et des initiatives d'un point de vue des conséquences des actions, aussi furtives soient-elles. J'évoquais déjà en début de démarche systématique d'écriture, par exemple, lors des moments de discussions en groupe, mon désir de changement de culture avec des collègues et des destinataires. Dès l'été 2022, je réfléchissais à ce qui pouvait me permettre « une plus grande fluidité dans les échanges et les tours de paroles »<sup>93</sup>.

Un jour, je tentais de me préparer, car je savais qu'éventuellement, en faisant référence à une séance musicale, c'était moi qui allais l'animer. Je croyais que c'était un bon moment, plus relâché, pour tenter de nouvelles astuces d'animation musicale qui agissaient de manière plus pondérée sur la prise de parole (c.-a.-d. en interaction musicale et rythmique) des personnes. Je désirais également explorer réflexivement de nouveaux paramètres repérés pour l'animation de la musique, comme

être en mesure d'observer en gardant le rythme et la musicalité; idéalement, donner des rôles valorisants à chacun; ne pas oublier les égarés et pardonner ceux qui agissent à un moment ou un autre contre mes valeurs. Il faut être bienveillant, garder en tête qu'on doit passer un moment de qualité dont l'intention est d'apprendre et peut-être, j'ose croire, rire et sourire. (Journal de bord, été 2022)

---

<sup>93</sup> Journal de bord, été 2022

C'était plus tard que nous avons élaboré, mes collègues et moi, la forme particulière des actes d'animation que l'on repère dans notre pratique. Cela se basait sur des observations personnelles sur notre pratique collaborative, en tentant de cerner la manière dont on se complète les uns les autres lors des séances musicales. Nous les avons appelés « les postures d'animation ». Au printemps 2023, j'énumérais d'ailleurs quelques postures à C8 en formation qui désirait comprendre les diverses réactions et la manière de travailler de C1 lors d'un atelier. La liste suivante correspond à un ensemble de posture qu'un animateur peut potentiellement prendre, dépendamment de la posture de ces collègues :

1. L'animateur qui soutient la base rythmique et l'ambiance musicale générale;
2. L'animateur qui observe le groupe en vue de cibler un destinataire pour stimuler des apprentissages;
3. L'animateur qui soutient un moment musical auprès d'un destinataire;
4. L'animateur qui suit et imite les initiatives créatrices d'un destinataire;
5. L'animateur qui joue les « chefs d'orchestre » et propose des idées en globalité au groupe;
6. L'animateur « aménageur architectural » qui facilite l'accessibilité aux instruments;
7. L'animateur qui se fait un plan de match (préparation de la prochaine activité dans l'atelier); (Journal de bord, printemps 2023)

Je me questionnais également sur quels points je devais insister pour motiver les destinataires à persévérer dans un atelier et pallier le « désintéressement et la fatigue »<sup>94</sup>. Je soulignais l'hypothèse du manque de variété au niveau des ambiances musicales et stylistiques, ou tout simplement le dosage des moments d'écoute contemplative de la musique. Les traces de réjouissance à l'égard d'interactions heureuses entre mes collègues et des destinataires que je retrouvais par écrit nourrissaient également une réflexion à l'égard des aspects relationnels avec les apprenants. Par exemple, j'écrivais :

j'ai vu ma collègue C8 s'entraîner, avec Clara Wieck, à faire des voix en même temps que jouer du rythme. D'ailleurs, C8 enregistrerait un « loop » et Clara Wieck, une destinataire, a contribué à sa conception. C8 a également fait un atelier en duo avec Eddie Cochran et Jean-Sébastien Bach, deux destinataires. J'ai vu mon autre collègue C7 s'asseoir au sol avec Louis Armstrong. Ils jouaient ensemble au sol et C7 imitait ce

---

<sup>94</sup> Journal de bord, printemps 2023

qu'il faisait. Cette dernière collègue gagne maintenant en proximité avec ce dernier, d'ailleurs. Je me dis qu'on avance en termes de relation « collègue – électrons libres<sup>95</sup> ». (Journal de bord, printemps 2023)

Cela m'indiquait encore de manière assez nette la nécessité de sortir des dispositions de groupe plus communes, comme le fait de se tenir en cercle en face du professeur qui parle sans que personne ne doive bouger. Il fallait à l'opposé qu'on bouge : s'asseoir sur le sol, tenter de nouvelles combinaisons de duos, de trios, etc., étaient toutes des alternatives qui m'avaient semblé dynamiser un projet. Ces éléments ont nourri le souhait du commencement d'une démarche, désir flou et quête philosophique encore seulement intuitive :

Cette démarche est de trouver une formule de nature bienveillante qui amène à conscientiser de ces phénomènes, qui amène à prendre de l'assurance à propos de ce que l'on sent profondément être juste et que l'on peut valider de manière sincère (Journal de bord, printemps 2022).

Ce désir s'est lentement transformé en la formulation d'un devoir, celui de susciter les conditions favorables à l'expérimentation :

Je crois alors que c'est mon devoir de créer un environnement où on se sent d'attaque pour essayer de nouvelles choses. De plus, l'ouverture à de nouvelles expériences, afin de contribuer au processus créatif, me semble une avenue importante à explorer avec qui que ce soit (Journal de bord, printemps 2022).

Je pouvais parfois observer certains moments dans les rencontres qui nous échappaient à des moments dans des projets où l'arrivée de nouveaux destinataires changeait notre orientation. En effet, Jimi Hendrix et James Brown, avec leur caractère dynamique – nous les appelions les électrons libres – remuaient et déséquilibraient l'état actuel de notre projet qui pourtant nous semblait être paisible depuis quelques semaines. Je constate dans mes écrits qu'à notre tour, nous devons peut-être y répondre de manière similaire :

Je trouve souvent qu'en début de journée, nous sommes à la course. C'est comme si parfois, on se faisait surprendre par l'arrivée parfois prématurée de certains destinataires. Nous sommes dès lors aux prises entre l'installation du matériel et une personne qui peut courir un peu partout autour de nous. Je pense qu'il faut repenser la préparation en début de journée. (Journal de bord, printemps 2023)

---

<sup>95</sup> Nous nommons « électrons libres » les personnes dont l'énergie particulière nous fait parfois courir promptement dans tous les sens. La diversité capacitaire qui se trouve dans nos projets fait en sorte que, tout de même, nous repérons les personnes qui demandent un accompagnement plus serré au quotidien, du moins, pendant une certaine période de temps.

Or, et je le pense toujours aujourd'hui, il n'y a pas de technique magique : il faut agir et essayer des choses. En ce sens, en 2021, j'écrivais : « l'équilibre était difficile à trouver et c'est pour cela qu'il est important d'expérimenter et proposer une panoplie de possibilités »<sup>96</sup>.

#### **4.6.1.2 En termes d'actions**

À travers mes écrits, je constatais rapidement que les démarches individuelles pour remuer la structure d'un groupe étaient inutiles si elles n'étaient pas concertées. C'était à l'été 2022 que j'avais insisté davantage pour que collectivement, entre collègues, nous développions des réflexions écrites dont l'accès et le partage mutuel étaient assurés. J'ai introduit l'idée d'un journal de bord collectif dans lequel nous mettions nos idées communes. Dans celui-ci, je désirais que nous creusions davantage sur « la compréhension du cadre dans lequel nous étions »<sup>97</sup>. J'avais dès lors tenté de mobiliser mes collègues à faire le repérage de ce qui nous arrivait au quotidien pour ainsi développer de manière inductive a posteriori des propositions de formulations de notre cadre éducatif. L'écriture collective se poursuit encore aujourd'hui et est teintée du souhait que ces mobilisations subtiles contribuent à définir davantage la globalité des valeurs communes dans lequel nos projets s'inscrivent.

La variété des contextes de projets à des lieux différents induit des formulations différentes. Même dans des milieux qui sont similaires – par exemple la comparaison entre deux écoles spécialisées ou deux centres de réadaptation –, je constatais que l'ambiance était différente et que les projets n'avançaient pas à la même vitesse. Par exemple, l'élaboration des créations musicales mais également les démarches pour apaiser les tensions différaient toujours. Or, je remarquais qu'il était impossible de mettre la pression sur un projet pour qu'il puisse ressembler à un autre qui nous semblait plus satisfaisant en apparence. C'est la modification de ma vision et celle de mes collègues qu'il importait parfois de changer. Je me posais ainsi la question en amont d'une rencontre à propos de mes collègues, la journée où je sentais que les presser n'étaient pas la voie à suivre :

- Ont-elles d'autres visions que ce que je propose ?
- La liberté, l'autonomie pour toutes et tous, c'est quoi pour elles? Comment elles l'appliquent ? comment elles le vivent ? Est-ce que cela peut leur amener des malaises ?
- Leurs interactions dans des actions favorisant l'autonomie ? Ça se passe comment ? Comment elles s'y prennent ? Comment elles le vivent ? (Journal de bord, été 2022)

---

<sup>96</sup> Journal de bord, automne 2021

<sup>97</sup> Journal de bord, été 2022

Les questionnements précédents m'avaient amené à réfléchir sur les actions invisibles de collaboration. C'est *in situ*, en faisant des tentatives discrètes de compléter utilement les actions de collègues, qu'il pouvait être possible de comprendre ce qui créait pour nous une culture commune. Par exemple, un jour, je notais que je ne savais pas quoi répondre à mon collègue C2 qui ne venait pas souvent dans nos projets. Il m'avait indiqué qu'Ella Fitzgerald, une destinataire, le fuyait constamment et qu'elle avait du mal à travailler en musique. J'avais noté :

C2 et moi constatons un drôle de phénomène. Ella Fitzgerald semble se distancer de lui, comme si elle essayait de l'éviter. C2, de son côté, me dit qu'il ne la sent pas motivée, comme si elle évitait de faire ce qu'il propose (Journal de bord, hiver 2024).

Le lendemain,

J'observe une scène cocasse. C2 est seul dans la salle de musique. Je vois qu'Ella Fitzgerald se dirige pour aller dans la salle. Dès qu'elle le remarque, elle rebrousse chemin. Ayant observé la scène, je me dirige vers elle et je lui parle de C2, qu'il est facile d'approche, etc., je lui dis même que c'est un bon ami à moi. (Peut-être que ça peut lui donner confiance ?). Elle semble m'écouter ou du moins, me donner le signe qu'elle écoute ce que j'ai à dire, et tout d'un coup, elle se sauve. Un peu plus tard, C8, une autre collègue, nous raconte cette anecdote qui complète la scène. En effet, à ce moment, elle était dans une autre pièce et Ella Fitzgerald était entrée subitement. Elle dit qu'Ella l'a interpellée. Elle ne l'avait jamais vu comme ça. Semble-t-il qu'Ella tentait de formuler des phrases et lui raconter quelque chose. (Journal de bord, hiver 2024)

Lors d'une rencontre à la fin de la journée, nous constatons la sensibilité de la destinataire et son désir d'exprimer tant bien que mal ce qu'elle vivait également, en dépit de sa difficulté d'élaborer des phrases. Sa motivation à venir travailler dans les ateliers musicaux, nous nous concertions, n'était probablement pas affectée, mais il nous fallait plutôt explorer d'autres angles relationnels auprès d'elle. En ce sens, par la suite, j'organisais discrètement des séances musicales en trio avec C2 pour permettre de tisser des liens davantage entre lui et Ella Fitzgerald. L'ensemble des collaborations avec mes collègues ont été discrètes, voire invisibles. Je voyais en celles-ci l'idée du postulat d'éducabilité qui fait œuvre dans ces collaborations. C'est-à-dire que la vérification d'un moment difficile – voire d'une incapacité – m'avait fait tenter d'explorer des aspects relationnels et d'occasion de proximités qui étaient entretenues entre mon collègue et Ella Fitzgerald. C'était avec la somme des points de vue que j'avais pris l'initiative de former des sous-groupes pour favoriser le tissage de lien entre C2 et Ella Fitzgerald.

La mise en place contributive à nos projets, du côté des destinataires, était encouragée par diverses tentatives de canalisation et de redémarrage des apprentissages. Canalisation, en ce sens que des actions étaient adoptées pour réduire chez les destinataires le nombre d'objets de focalisation qui se trouvent dans une action complexe. Redémarrage, pour indiquer les initiatives pour secouer le moteur endormi d'un projet à un certain moment. Je constate à travers mes écrits les multiples tentatives auprès de Lily Pons afin qu'elle puisse se départir d'un objet fétiche qu'elle apportait constamment avec elle lors de l'automne 2022. L'objectif était dès lors qu'elle puisse se saisir plus entièrement de ce qui était proposé artistiquement. Un bon jour, j'observais qu'avant le début de l'atelier « elle allait enfin porter son objet fétiche directement sur la table, sans que personne la sollicite à le faire<sup>98</sup> » et allait s'asseoir rapidement de manière enthousiaste dans le cercle avec les autres.

Nous avons proposé maintes fois de constituer des duos et des trios musicaux pour ainsi espérer faire naître le désir du travail en groupe chez certains destinataires. Ce fut hélas tant de fois qui sont demeurées dans le monde des idées, sans prendre d'actions concrètes pour valider notre intuition. À tout le moins, je repérais les multiples tentatives qui nous semblaient opportunes. Nous proposons de former un « trio baguette<sup>99</sup> » entre Lily Pons, Elvis Presley et Jacob Collier; ou bien un « duo explosif<sup>100</sup> » avec Caroline Branchu et Louis Armstrong – celui-ci nécessairement accompagné de mon collègue pour rattraper les débordements, mais lequel suscitait notre étonnement à chaque tentative – ; et des « duos positifs<sup>101</sup> » entre Louis Armstrong et Ella Fitzgerald ou Louis Armstrong et Édith Piaf (Journal de bord, automne 2022).

J'ai souvent pris plaisir à aller voir des collègues avant une séance pour discuter d'alternatives canalisatrices auprès de certains destinataires. Peut-être ces initiatives pouvaient-elles parfois répondre à des situations insatisfaisantes ? En effet, certains destinataires disparaissaient pendant plusieurs séances. Des collègues plus près d'eux disaient à leur égard qu'ils avaient tout simplement « perdu la motivation ». C'est ainsi qu'avant une séance musicale, tant auprès de Victor Capoul à l'automne 2022 qu'auprès de André Cailloux à l'hiver 2023, j'allais récolter des indices concernant leurs préférences esthétiques en musique. Tous les deux étaient des fans de « rap ». Je remarque dans mes écrits que Victor Capoul, après des discussions des possibilités esthétiques des ateliers, « après un court moment, il revenait de son gré<sup>102</sup> » à l'écoute de la trame sonore et il se met à chanter dans le micro. Avec André Cailloux, « j'avais proposé une trame sonore

---

<sup>98</sup> Journal de bord, hiver 2022

<sup>99</sup> Journal de bord, hiver 2022

<sup>100</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>101</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>102</sup> Journal de bord, automne 2022

que j'avais déjà enregistrée dont l'esthétique était très propice à cela [à une chanson dans le style rap]. Ça groovait<sup>103</sup> ». André Cailloux avait d'ailleurs improvisé ensuite le début d'un texte que nous avons repris la semaine suivante.

J'indiquais un autre jour, lors d'un projet, le caractère de non-conformation des destinataires à ce que nous consignons. D'ailleurs, je le décelais également pour nous-mêmes, le corps professionnel :

Je pense que, particulièrement avec les personnes qui viennent [à un lieu], elles ne sont pas là pour se conformer impérativement. Mais paradoxalement, on est plusieurs en même temps, à ne pas être là « pour se conformer ». On a un problème... (Journal de bord, hiver 2023)

J'interprète aujourd'hui ce propos comme le désir de chambouler une période dans laquelle je sentais que l'ennui faisait surface autant chez les destinataires que chez des collègues. L'ennui des uns nourrissait l'ennui des autres. Je désirais dès lors orienter des rencontres d'équipe sur le redémarrage et la fluidité de changement de rôle (l'animation, la cuisine, s'occuper de l'accueil à l'entrée, les sorties en groupe dehors, la logistique de spectacle, etc.) pour ainsi trouver un plaisir comblant pour tout un chacun. Le même phénomène opérait lorsque nous proposions de projeter des vidéos de pratiques pour faire l'utilisation différente d'une des salles d'un milieu où nous travaillions :

Au sujet de cette redondance et de ce désintéressement ressenti, nous avons décidé d'installer le projecteur vidéo. Nous mettons les vidéos de rythmes à suivre pour les participants et nous les accompagnons. Nous invitons tout le monde à le faire. Même Louis Armstrong reste longtemps dans la salle. Avant de le tenter, j'avais l'impression que cela ne l'intéresserait pas. Pourtant, aujourd'hui, il est resté pendant cinq exercices de suite (Journal de bord, automne 2023).

D'ailleurs, dans une rencontre d'équipe, nous nous prescrivons un ensemble de règles, d'attitudes et d'actions à préconiser dans la salle pour éviter la redondance ressentie et diversifier les modes d'apprentissages. Ainsi, je notais ce questionnement après la rencontre :

Pouvons-nous tenter de rediriger les personnes vers la vidéo sans intervenir ? Il me semble que ce serait intéressant d'instituer une façon de faire avec laquelle les pratiquants sont en fonction de la vidéo pour accéder au savoir, et non dépendant des médiateurs. Ils doivent dès lors tenter d'imiter et modéliser ce qu'ils voient et entendent sur la vidéo (Journal de bord, automne 2023).

---

<sup>103</sup> Journal de bord, hiver 2023

## 4.6.2 Mise en place par un élan d'indignation

### 4.6.2.1 En termes de réflexion

Je relève également un sentiment d'indignation qui a transparu au travers de mes notes. Bien que le relevé de ces réflexions apparaissait pessimiste, elles avaient la caractéristique d'impliquer, contrairement à la cinquième catégorie de la **section 4.5**, des réflexions prospectives qui indiquaient le désir de donner une réponse pour remuer l'état figé des choses.

Dans plusieurs projets, plusieurs initiatives – s'instituaient, restaient, perduraient – et devenaient parasites au fonctionnement qui pourtant devenait désuet. C'est comme si elles se nourrissaient aux dépens de la flexibilité du cadre que nous essayions de mettre en place. C'est comme s'il n'y avait rien à faire. J'ai soulevé à plusieurs reprises notre indignation face à l'application systématisée des renforçateurs (sociaux, alimentaires) de certaines collègues. Cette réflexion de l'automne 2021 démontre que cette préoccupation perdure depuis un moment, ayant crainte que ces renforts n'affecte négativement le désir d'apprendre des apprenants :

Toujours lors de la rencontre de la semaine précédente, nous avions un discours plutôt étoffé sur ce que nous croyons à propos des répercussions que ces renforts ont sur les destinataires ainsi que la notion de « vrai sentiment devoir accompli » que les destinataires peuvent réellement avoir (Journal de bord, automne 2021).

Un jour, un collègue et moi réfléchissions sur la manière de subvertir cette norme indétrônable. J'ai retrouvé dans mes écrits une réflexion qui stipulait d'adopter un comportement – quelque peu juvénile – qui consistait à déguster les friandises avec les destinataires à la fin d'une séance. La symbolique de cette réflexion m'apparaît intéressante, car elle soulignait le désir d'avoir des moments où les statuts sociaux s'approchent de ceux des destinataires. En effet, de la même manière que des destinataires pouvaient animer une section d'un atelier musical de manière libre, nous allions nous « récompenser » de notre travail auprès d'elles en mangeant des friandises. J'ai une collègue qui appelait cela de la « chirurgie sociale »<sup>104</sup>. J'écrivais d'ailleurs mon avis à ce sujet :

« c'est subtil, ça ne paraît pas, à première vue. On se demande même si ça compte pour du travail lorsqu'on fait ça ? Je crois que de toute façon, être en « mode travail » tue le vrai, tue le geste. Je préfère adopter une démarche qui intègre ses réflexions dans un mode de vie plutôt que de travailler pour travailler, faire de l'argent pour faire de l'argent » (Journal de bord, été 2022).

---

<sup>104</sup> Journal de bord, été 2022

J'interprète maintenant cela comme le désir de ne pas simuler systématiquement le sérieux du statut symbolique qui nous était conféré dans un milieu. En effet, certaines valeurs associées au statut professionnel m'empêcheraient de manger des friandises auprès des destinataires, tout simplement parce que l'action est peut-être inappropriée au regard d'une norme quelconque. Or, subtilement ce détail en réponse à des pratiques qui nous irritaient pouvait donner une nouvelle occasion de convivialité et de moment de paix auprès des destinataires dans des rencontres qui étaient par moments tendues.

La perception irritante du faux dans les statuts professionnels ressortait même dans des réflexions sur l'animation musicale des ateliers musicaux que nous faisions collaborativement entre collègues :

C'est comme si nos différents rôles n'étaient pas clairs. Certains sont implicites et relèvent d'un genre d'ancienneté. Par exemple, C1 et moi nous chargeons de Louis Armstrong. Mais ça fait en sorte qu'on finisse par être très souvent avec lui, et pas nos collègues. Sauf si Louis Armstrong « va bien ». Évidemment, les crises des Louis Armstrong de ce monde sont brutales. Je sais bien que c'est impressionnant et que même, ça peut être dangereux, mais cela ne fait pas avancer les relations dans leur globalité, nous conférant toujours le rôle des interventions policières (Journal de bord, automne 2022)

Ce dernier exemple indique mon désir de varier plus fluidement le lien qu'il y a entre mes collègues et les destinataires au sein des ateliers. Ce détail irritant était également intimement lié à la pauvreté de la variété esthétique d'un projet, et donc, la mise en collaboration des aptitudes de tout un chacun pour incarner cette variété :

Ensuite, les séances nous apparaissent généralement pauvres. C'est comme s'il n'y avait aucune autre visée que d'interagir musicalement pour interagir musicalement. Mais dans quel but ? Fait-on du rythme pour faire du rythme ? Peut-on aller chercher davantage ce que mes collègues aiment dans la musique ? (Journal de bord, hiver 2023)

Pour répondre à cet enjeu, peut-être que pour faire bouger un projet dont l'état nous paraissait figé, nous « devons prêcher par l'exemple », comme je l'écrivais dans cet extrait :

Il faut dès lors explorer plusieurs aspects techniques de cette pratique, dont l'écoute, la répétition, la progression dans une pièce, la mémorisation, la variation stylistique, etc. Je propose également à l'équipe que l'on prêche par l'exemple devant les destinataires (Journal de bord, hiver 2023).

En ce qui concernait certains destinataires, j'utilisais souvent le terme « égarés » dans les journaux de bord, pour faire référence aux personnes dont la présence était discrète voire furtive. Le charisme et la flamboyance d'autres destinataires m'apparaissaient souvent faire en sorte de mobiliser la majorité de notre

énergie et de notre attention, délaissant malheureusement ces égarés. C'est ainsi que, par réflexions, je laissais des traces pour me rappeler le caractère difficilement visible de certains destinataires. À leur sujet, j'écrivais à l'été 2022 :

Il y en a qui se mettent à part des autres. Cela me touche. Je veux aller les voir, ne serait-ce que quelques fois dans la journée, pour dire n'importe quoi, pour vérifier, pour qu'ils se rappellent qu'ils comptent, qu'ils sont importants (Journal de bord, été 2022).

J'avais parfois l'impression que l'on ne s'informait pas assez au sujet de certains destinataires qui, bien souvent, ne venaient pas aux ateliers pour cause inconnue. Dans d'autres cas, dans l'atelier même, nous oubliions les égarés. En fait, c'est même le charisme d'un destinataire qui me faisait me conscientiser subitement de ces oubliées:

Serge Gainsbourg semble assez déterminé à passer à l'action aujourd'hui. Lorsque je lui demande s'il va bien, il me répond avec un « oui! » exclamatif. Je me dis alors que c'est le moment d'essayer des choses. Cependant, je focalise sur Auguste Descarries et d'une certaine manière, j'oublie quelque peu Serge. Plus tard, j'ai l'impression que ce dernier ne veut plus me répondre (Journal de bord, automne 2022).

Pourtant, dès l'été 2022, je plaçais pour les égarées. J'écrivais d'ailleurs : « j'en ai tellement vu, des moments, des gens péter, s'écrouler, et dans tellement de contextes. Un tel [...] ne peut pas te mettre la main sur l'épaule maladroitement avec un sourire un peu étrange sans se faire réprimander<sup>105</sup> ». J'observais que bien souvent, à la suite de plusieurs tentatives maladroites de destinataires, ces derniers s'enrôlaient comme égarés. À ce sujet, une collègue et moi élaborions une réflexion sur des éléments qui pourraient être plus rassembleurs à leur égard :

En effet, nous remarquons que chez certains collègues, ainsi que nous-mêmes, des interactions musicales sont créées avec certains destinataires lors d'une séance, mais semblent entraver la participation du reste du groupe. C'est comme si on oubliait les autres autour parce que nous sommes trop absorbés par une personne en particulier. À ce sujet, C1 propose qu'on tente de saisir plus d'opportunités après pour faire jouer les personnes qu'on a maladroitement oublié d'inclure (Journal de bord, hiver 2023).

Soulever ces détails par rapport au fonctionnement esthétique, économique et relationnel m'a souvent fait soulever un doute concernant la légitimité de certaines pratiques mises en place. Par exemple, les actions insistantes sur quelques personnes pouvaient soulever un doute éthique sur la forme d'une pratique. Cela

---

<sup>105</sup> Journal de bord, été 2022

faisait en sorte de tenter d'adopter leur point de vue et d'adopter une position qui les défendait : « Et quelquefois, si on insistait trop, ça pouvait être difficile; la réaction pouvait être très tempétueuse ! Je présume que c'était légitime de la part du destinataire<sup>106</sup>.

J'ai souvent remarqué au sein de projet – ce n'est pas étonnant –, la remarquable diversité des capacités des personnes. Pourtant, dans la plupart des milieux dans lesquels j'ai travaillé, les dispositifs d'activités en groupe ont tendance à uniformiser les rôles que celles-ci peuvent prendre. Pourtant, par exemple, je remarquais que des destinataires, comme Billy Fury, « semblaient plutôt s'identifier à nous, les animateurs<sup>107</sup> », et même, semblaient plus habiles à appliquer quelques aspects de la pratique rythmique en musique, ce qui me faisait en déduire qu'elles pouvaient coanimer avec nous. Pourtant, Billy devait suivre les exigences que certains collègues imposaient à l'égard du groupe constitué de camarades qui par ailleurs ne me semblaient pas du tout avoir les mêmes ambitions d'apprentissages. Je soulignais mon indignation face à ce phénomène et je désirais y répondre en ce sens :

Elle pourrait soutenir les moments de pulsation par des rythmes plus complexes afin d'ajouter un peu de « groove » à ses sections. Billy Fury est ironiquement un peu plus habilité à tenir des structures rythmiques que certaines de mes collègues et il serait intéressant d'en profiter (Journal de bord, hiver 2023).

Cette non-mise à contribution du désir d'apprendre et des compétences de toutes et tous – une entrave aux capacités – a souvent fait naître chez moi la crainte de susciter un sentiment d'ennui chez les destinataires, sentiment qui me semblait relié au mien :

Mais je remarque que d'autres semblent trouver cela redondant. Dans ce temps-là, on stagne. J'ai du mal à l'initier. J'essaie d'encourager mes collègues à préparer quelque chose qui sort de la musique, mais c'est comme si chaque fin de semaine, nous repartions à zéro (Journal de bord, automne 2022).

En effet *la redondance ou l'aspect figé des choses*, sont des éléments qui a maintes fois sont ressortis au sein des catégories précédentes. La crainte de tomber dans la complaisance a pourtant suscité l'écriture réflexive de possibilités éducatives, surtout lors des journées où il y avait moins de perturbation et moins de destinataires :

En effet, trop souvent, moi y compris, je trouve que lorsqu'on avait des journées tranquilles, nous nous tournions vers des activités occupationnelles personnelles. Je pense qu'au contraire, on peut garder une

---

<sup>106</sup> Journal de bord, été 2022

<sup>107</sup> Journal de bord, hiver 2023

certaine rigueur lorsque c'est plus libre et en profiter pour peaufiner des aspects techniques de la musique (Journal de bord, printemps 2023).

J'indiquais l'espérance que de telles réflexions puissent laisser « de la place pour avoir des moments plus « privilégiés » avec eux<sup>108</sup> », en faisant référence aux destinataires.

#### **4.6.2.2 En termes d'actions**

Ici, le souhait de remuer l'état actuel des choses se présente plutôt sous la forme de la narration d'actions qui ont suivi les moments d'indignation. Certaines réflexions ont suscité des moments de préparation en amont pour dynamiser certaines rencontres dont le statut m'était apparu antérieurement comme figé. Cela avait parfois pris comme élan le désir « d'accompagner des personnes à l'ouverture aux autres en se sensibilisant aux aspects que nous avons entre nous<sup>109</sup> ». C'est ainsi qu'en réfléchissant sur l'intérêt de m'observer en action lors d'atelier musical, par le biais de la vidéo, je m'étais dit par exemple que Ritchie Valens manifesterait peut-être le désir de faire un retour réflexif sur lui-même. Considérant que j'avais une relation figée avec lui, je désirais parvenir à avoir un moment de paix dans nos rencontres. C'est ainsi que l'idée d'utiliser mon ordinateur et d'y mettre des vidéos antérieures dans lesquelles il participait à un atelier musical m'apparaissait comme ayant dynamisé le statut d'une rencontre :

Avant notre venue, j'ai préparé un dossier avec des vidéos d'atelier musicaux dans lesquelles Ritchie Valens y était. [...] Après avoir proposé et m'être installé, je réalise que c'est un partage et une porte d'entrée très intéressante. En dépit de la difficulté à avoir de la proximité avec, je réalise que nous pouvons maintenant être très près l'un de l'autre à pouvoir collaborer sur le contrôle des commandes (Journal de bord, automne 2022)

Un résultat similaire s'était manifesté avec Caroline Branchu, lors d'une période assez longue. Elle enchaînait les journées sans participer activement aux ateliers et vivait crise après crise, sans développer une progression qui lui semblait plaisante auprès de nous. Je m'étais posé avec l'équipe pour réfléchir sur une chose qu'elle faisait en particulier : manifester furieusement son désir d'obtenir de la nourriture. Nous nous disions qu'il fallait peut-être y aller par négation de notre intuition, c'est-à-dire d'y aller enfin dans le sens de sa réclamation excessive, mais en réorientant quelque peu le sens, comme j'ai tenté d'indiquer comme principe dans la **section 4.3.4**. Ainsi, l'idée de lui proposer de préparer avec elle la nourriture qu'elle réclamait était apparue :

---

<sup>108</sup> Journal de bord, printemps 2023

<sup>109</sup> Journal de bord, été 2022

Avec Caroline Branchu, je décide de lui proposer de couper de la nourriture. Je l'accompagne dans les détails techniques pour la coupe et je l'invite à mettre les morceaux dans une assiette. En fait, je fais toujours exprès de lui laisser une partie de la tâche. En la motivant de temps à autre à ne pas manger le fromage, je constate qu'on n'a pas à se chamailler pour cela. Elle est patiente et attend que je coupe pour mettre les morceaux dans l'assiette. Je vais plus loin, et je lui propose de prendre l'assiette et d'en partager avec les autres. Je l'accompagne. Elle tend l'assiette, le regard désintéressé, comme à son habitude. L'important pour moi, c'est que le geste ne soit pas hostile, qu'on n'ait pas à négocier. C'est étonnant. Elle ne se priorise pas (Journal de bord, hiver 2022).

La préparation en amont avait fait changer l'état des initiatives dans la rencontre pour orienter la destinataire à faire passer sa demande pulsionnelle de nourriture, un geste individuel, à une action collectivement bénéfique. Or, ce qui m'importe de souligner ici, c'est le mouvement dynamisant que la réflexion en équipe avait suscité, ce qui avait ainsi modifié mon cadre de pensée dans l'amorce de la rencontre avec Caroline Branchu.

Dans la multiplicité des projets que nous avons, nous devons aller rencontrer des personnes extrêmement diverses et variées, dont les couleurs se déployaient par ailleurs au sein d'une culture institutionnelle qui ne nous paraissaient pas évidentes à décoder. L'imitation et l'humour m'avaient toujours paru intuitivement une façon humaniste d'aborder les choses. Je dis bien humaniste, parce que l'imitation me semble avoir cette fonction flatteuse de signifier qu'on porte attention à quelqu'un, qu'elle existe et fait réellement des choses qui sont dignes et sensées. Ma pensée à cet égard débutait vers l'été 2022 :

Cela ne se tient peut-être pas toujours de manière éthique, mais ma démarche, je crois, est de ne pas avoir un angle de supériorité, lorsque je fais cela. Je m'en sers donc également pour entrer en relation : j'imité des tons de voix, de l'écholalie, je réponds à la fin des phrases des autres. Ironiquement, cela semble souvent être apprécié par mes interlocuteurs. Je le sens comme si ils y voyaient une reconnaissance, que je remarque une de leur particularité, que je fais un effort de communiquer autrement, que je démontre que j'entends les manifestations verbales atypiques et qu'elles ne sont pas dépourvues de sens (Journal de bord, été 2022).

Par cette première réflexion sur le caractère éthique de l'imitation et de l'humour, je réfléchissais à en faire une utilisation plus réfléchie, qui tentait de légitimer certains actes des destinataires comme neutres, c'est-à-dire acceptables, sans condamnations injustes et redondantes. Je constatais maintenant le poids de mon statut symbolique pour contribuer à l'inclusion à plus long terme de certains destinataires, comme Louis Armstrong, lorsque nous cuisinions ensemble :

Louis Armstrong « m'assiste » à la préparation du repas. Pour rendre le tout agréable, je joue un rôle un peu « délinquant » avec lui. Je partage un peu de nourriture avec lui, comme des bouts de fromages

après les avoir coupés pour le groupe. Les volons-nous de manière soudainement légitime ? Dans ces moments, j'imaginai qu'on est comme des potes et je m'amuse. Nous rigolions. (Journal de bord, automne 2022).

L'imitation de la tendance au vol de Louis Armstrong qui était réorientée dans un moment de contribution dans la cuisine me donnait l'impression de faire en sorte qu'il participait davantage dans la cuisine, chose qui était pourtant rare. En effet, ses actes de vols, même s'ils avaient une symbolique égoïste, survenaient tellement fréquemment que nous aurions dû placer Louis Armstrong en prison pour une peine de 180 ans! C'est en réfléchissant sur la symbolique de mon statut que je constatais devoir rationnellement varier l'étendue de mon contrôle sur les actes hors-normes d'autrui. À ce moment, je n'étais pas superviseur de service en trouble grave du comportement : j'étais son collègue cuisinier. Entre collègues, on pige un petit peu, et ce n'est pas grave. Le même phénomène semblait se manifester lors de l'intégration de James Brown – cette fois-ci dans une séance musicale – qui en était à son premier jour dans un de nos projets :

À chaque fois qu'il joue, il tente de faire du grabuge. Je me place en face de lui, et de manière un peu insistante, j'imité son grabuge, ce qui fait sourire le reste du groupe. Il sourit également et il fait « deux-croches-noires », une rythmique qui diffère grandement de l'estimation que je faisais de ses capacités musicales. Je constate en ce sens qu'il est plutôt avancé et habile. Je répète rythmiquement ce qu'il fait et j'invite le groupe à nous suivre. Une partie du groupe le fait. Je me dis qu'il est « nouveau », je me permets donc de contribuer à le faire « rayonner » et qu'il ait le rôle de diriger ce moment, en quelque sorte (Journal de bord, hiver 2023).

Un changement de perception avait opéré : je me rappelais que James Brown était nouveau. C'était le moment pour moi de le faire rayonner, et cela s'était manifesté par une tentative humoristique d'imitation dans la rencontre. Rapidement, cela m'avait fait découvrir ses aptitudes musicales, ce qui permettait éventuellement d'instituer des pratiques éducatives musicales plus ambitieuses à son égard. Non pas que la bougeotte de James Brown avait disparu, mais bien que l'on pouvait maintenant compter progressivement plus sur lui pour contribuer à la musique du groupe car, des tentatives ont contribué à mettre en lumière ses capacités musicales.

Dans d'autres contextes, différentes opportunités de rencontres représentaient en soi une difficulté à surmonter. Mon malaise de légitimité est souvent ressorti dans l'analyse. Pourtant, différents récits de rencontres contiennent des moments de contestation de ce sentiment d'illégitimité. Je le relatais dès l'automne 2022 :

Dans le deuxième groupe, il y a un départ un peu stressant. En effet, nous sommes tellement de collègues dans la pièce que je peine à trouver une place pour m'asseoir. J'ai un malaise à imposer à ces gens de me

laisser la place pour travailler. Je suis tout de même nouveau dans le milieu. Cependant, dans ce contexte particulier, je détiens évidemment de l'expérience et des savoirs importants. Il faut que je puisse l'appliquer, surtout au démarrage d'un projet (Journal de bord, automne 2022).

Pourtant, je pouvais voir de manière assez nette que si l'élan actif de départ n'a pas lieu, rien ne se passe. Il fallait « s'insérer et forcer l'interaction pour rejoindre les destinataires<sup>110</sup> », écrivais-je, car le fait de ne pas « saisir l'opportunité d'avoir certaines proximités avec les destinataires<sup>111</sup> » ne se produisait parfois que par une insertion brusquée. C'était une action très contrintuitive puisque l'altérité comportementale de certains destinataires m'était décrite en amont par des collègues avec des termes comme « dangereux, malades, fous, imprévisibles, violents, etc. », et j'en passe. Ce qui me figeait parfois, je le réalise maintenant, ce n'était pas tant les personnes qui bloquaient l'espace de rencontre, mais bien cette impression qu'il fallait être un spécialiste de la brutalité ou de la folie pour y entrer. De mon côté, ce que je savais faire, c'était de la musique, et cela tombait bien, car mes collègues et moi avions la tâche d'instituer les paramètres de ces rencontres ainsi. Lors d'une autre séance musicale sur achalandée de collègues, j'écrivais qu'une fois inséré, je pouvais enfin expérimenter – certes de manière hésitante – les interactions musicales avec Niccolò Paganini :

Je m'assois à côté de lui. Nous avons quelques contacts physiques (parfois je me demande s'il va tenter de me blesser ou quelque chose du genre). À chaque interaction physique, je tente de recevoir tous ses gestes brusques affectueusement en les dirigeant sur son instrument (Journal de bord, hiver 2022).

La construction de la légitimité, je le réalise, était pourtant déjà faite. Elle se manifestait dans cette intention de partage musical qui s'insérait dans ce contexte bien particulier. Ce n'est plus la spécialisation en TGC qui importait, mais le désir de partager ce que je savais faire en musique. Ce sentiment, j'ai toujours l'impression qu'il est vrai aujourd'hui, mais il a dû se développer. C'est à la réorientation dans le jeu musical que je me suis donné des impressions de spécialiste, car c'est par cette couleur que nous avons décidé d'instituer les choses ensemble, comme ces multiples exemples qui en font part :

Il joue un peu sur le djembé puis il tente de m'agripper. J'attrape ses mains pour les tenir entre mes mains en douceur et je le réinvite à jouer. Il revient au jeu sur le djembé (Journal de bord, hiver 2022).

Zulma Bouffar, comme à son habitude, aussitôt que je lui parle de musique, me dit : NON! Je m'en approche tout de même et je « cogne le poing » de manière amicale. Nous pouvions alors trouver notre

---

<sup>110</sup> Journal de bord, automne 2022

<sup>111</sup> Journal de bord, automne 2022

façon de faire réciproque. Je remarque qu'elle semble attentive aux discussions de musique. Je tente de la regarder de temps à autre pour qu'elle se sente tout de même incluse (Journal de bord, hiver 2022).

Tout de même, je lui dis que je viendrai le voir et lui proposer de le ramener en musique. Ma collègue me dit que je peux faire ce que je veux, mais que je dois faire attention, car je pourrais me faire blesser par Duane Eddy (Journal de bord, automne 2022).

Je choisissais ainsi d'aller aux difficultés par la légitimité du statut de musicien professionnel qu'on me conférait, que je me conférais. Si nous faisons de la musique, si les bases de ce cadre étaient bien explicitées, j'estime aujourd'hui que quiconque voulant en faire peut s'inclure dans ce genre de rencontre. La musique et la fonction que nous lui donnions en combinaison avaient cette dimension rassembleuse. Cette légitimité, dans les contextes que nous créions, ce n'était pas la connaissance éprouvée de la technique de crachat d'une telle ou l'habitude répétitive à griffer le mur pour en refaire la décoration d'un autre : c'était l'élan de vouloir s'insérer dans une cacophonie sonore, puis éventuellement, c'était la tentative d'écouter les autres pour se synchroniser rythmiquement. Et si cela ne fonctionnait pas, il y avait toujours l'imitation; feindre, pour éventuellement faire pour vrai avec l'Autre.

Je constatais parfois que c'était la sortie de ce cadre qui me bloquait et qui faisait surgir chez moi la nécessité de comprendre les logiques relationnelles remplaçantes dans lesquelles je me jetais. J'espérais pouvoir y trouver une place légitimement.

C'est peut-être pour cela qu'un jour, après l'exclusion de Duane Eddy dans un local d'isolement, je souhaitais aller le voir et puis aller me coucher sur le sol auprès de lui. J'inférais que pour pouvoir me trouver légitime à ses yeux, je devais m'insérer dans son monde – couché sur le sol et incarnant sa posture punitive – pour développer un bref instant ce sentiment d'intercompréhension entre lui et moi. C'est en modifiant symboliquement mon statut, en perdant toute apparence d'autorité répressive – même face à des collègues sceptiques – qu'il me semblait qu'il avait été possible que je puisse le réinviter dans le cadre musical que nous avions institué ailleurs :

Spontanément, je me couche à côté de lui et je lui parle. Je lui fais un long discours sur le fait qu'il s'est mis dans le pétrin et que c'est très important qu'il comprenne que ce qu'il a fait est inacceptable, mais je lui demande si je peux prendre sa main pour vérifier s'il comprend ce que tente de lui dire. Ensuite, je l'invite dans le local de musique (Journal de bord, automne 2022).

Évidemment, la réponse finale des destinataires importait. Cet ajustement dans la rencontre, influencé par ma perception des institués d'un lieu, opérait également de leur côté, ce qui créait parfois d'autres difficultés à surmonter.

#### **4.6.3 Mise en place consolidatrice d'une tentative**

Au regard des mises en place contributives et subversives pour remuer le statut figé d'un phénomène, une troisième optique s'est imposée à travers l'écriture : les actions instituanes qui font la consolidation des tentatives dans leur globalité. Les petits bouts de chemin progressifs qui étaient accomplis étaient modestes et parfois donnaient des impressions d'invisibilité. À quoi bon s'investir avec une telle qui n'était même pas capable de me regarder dans les yeux ou l'autre, qui à un moment, me souriait, puis l'instant d'après, me frappait ? Pourtant, dès l'automne 2021, j'avais cette intuition quant au fait de m'investir par-delà la relation éducative que j'entretenais avec les personnes. Sinon, le détachement aliéné aux personnes et aux projets m'apparaissait inévitable. À mes débuts, j'écrivais que je rentrais à la maison parfois désespéré et en larmes, ne sachant même pas pourquoi j'étais tant chamboulé. Pourtant, je retrouve dans mes notes ce questionnement : « lorsqu'on s'implique dans la relation avec une personne et qu'on ose même imaginer développer une relation familière et conviviale, est-ce même préférable qu'elle dépasse la simple relation éducative ou de musicien à musicien<sup>112</sup> » ?

C'est peut-être pour cette raison que les tentatives de projets que nous essayions de mener me semblaient miser parfois au-delà de la relation éducative entretenue en musique. Non pas de se faire à tout prix des amis, mais bien de défaire le rapport éducatif de brefs instants pour pouvoir relâcher quelque peu les tensions que nous repérons. Ce relâchement du rapport éducatif se trouve également dans la fonction que nous donnions à certains lieux. J'écrivais ainsi, en relatant une discussion avec une collègue, que « le grand local, c'est la fête. C'est le moment musical de groupe, c'est la raison principale pour laquelle on se rassemble. C'est important, car c'est particulièrement ce moment qui constitue principalement notre identité<sup>113</sup> ». Je signifiais que c'est en se donnant des cadres où le relâchement était permis et convenu, que les rapports éducatifs, bien que toujours présents, pouvaient se relâcher un instant pour l'équilibre des relations.

D'autre part, pour vivre et penser ensemble, j'avais l'impression qu'il s'était imposé une prévalence des institutions rassembleuses. Le désir de se rassembler dans un endroit est une condition nécessaire, mais évidemment non suffisante pour parvenir réellement à le faire. Je réfléchissais à cet aspect à la suite

---

<sup>112</sup> Journal de bord, automne 2021

<sup>113</sup> Journal de bord, hiver 2022

d'embûches que mes collègues me partageaient à cet égard. Il m'apparaissait opportun de rappeler que cela prenait quelque chose qui ralliait les troupes pour se rappeler que nous étions là pour être tous ensemble :

Par exemple, il me semble que ça prend « un cri de ralliement » pour débiter la séance. C'est comme si on était dans un flou, en début. On ne sait pas qui doit initier le début « officiel » de la séance. De toute manière, on ne sait pas trop à quel projet s'attaquer. Même chose lorsque c'est chaotique *in situ* d'une pièce ou d'un jam (Journal de bord, printemps 2023).

Dans l'interprétation que j'en fais aujourd'hui, j'affirme qu'il faut insister sur la répétition de certains rituels pour pouvoir vivre les réels retentissements – satisfaisants ou non – des tentatives. C'est ce qui a donné forme à des valeurs en tant que qualité morale digne d'estime commune du groupe. Pour cela, je croyais qu'il était important qu'on propose, qu'on « re » propose, mais que nous nous laissions encore à notre tour désorienter et stupéfier par l'Autre dans un esprit de camaraderie. Comme je l'affirmais au printemps 2023, « il fallait minimalement que la règle proposée et adoptée devienne une habitude, et qu'elle ne tombe pas dans l'oubli complaisant que procure le statu quo<sup>114</sup> ». Mais j'affirme tout de même aujourd'hui que la consolidation des règles instituées ne pouvait pas se faire sans embûches.

Ne pas tomber dans la complaisance m'était tout de même resté comme mode opératoire dans plusieurs circonstances. Renforcer le statut d'une pratique, cela permettait également de prendre soin des égarées, ce qui conférait davantage une dimension inclusive, écrivais-je :

Je vais seul avec C11 pour aller chercher les personnes les plus réticentes dans l'autre local. Il y a des personnes absentes dans l'atelier et je ne veux pas en oublier par fainéantise. Je ne veux pas tomber dans le « aujourd'hui, ça ne leur tente pas et c'est correct » (Journal de bord, automne 2022).

La crainte de la complaisance m'apparaît ici comme la crainte de prêter faussement des intentions aux destinataires. Car, bien souvent, l'aspect figé d'un projet, lors d'une journée pâle qui invitait au relâchement, pouvait vouloir donner raison à cette envie de relâchement tel un faux argument rhétorique dans un débat. Par ailleurs, au contraire, cela pouvait donner naissance à des collaborations heureuses qui permettaient de se reposer à travers la tempête, comme le souligne cet exemple :

Aujourd'hui, Louis Armstrong aime chanter. Il vient presque à chaque fois que je l'invite. Il tente d'imiter ce qu'on propose (généralement des sons ou un mot simple), même si ce n'est pas facile pour lui. Souvent, lorsqu'on le sollicite, C1 et moi s'alternons souvent. On a l'impression que ça garde un certain dynamisme. Notre travail est quand même épuisant et on a par ailleurs un style d'animation assez flamboyant. Ça

---

<sup>114</sup> Journal de bord, printemps 2023

demande de l'énergie, mais cette rotation collaborative me repose grandement. D'ailleurs, on s'en est souvent parlé, autant que lors des crises que dans les ateliers qui marchent au fond, on voit qu'il faut s'alterner un minimum. (Journal de bord, novembre 2022)

La créativité se répercutait également sur la formation des « duos positifs » que j'ai déjà évoquée précédemment. Dans mes écrits, la consolidation institutionnelle suivant l'intuition des duos heureux me semblait comme une avenue particulièrement opportune pour favoriser les temps de paix au sein d'un vivre-ensemble dans sa globalité :

J'incite Louis Armstrong et Ella Fitzgerald à former un duo et venir répéter avec moi. Les deux me suivent facilement pour me rejoindre dans le « local de conférence ». J'ai souvent l'impression que c'est un duo très positif. Nous travaillons quelques rythmes. Je tente de dire à Ella Fitzgerald qu'elle peut servir de soutien à nos rythmes. Elle est douée pour garder une pulsation stable. Nous improvisons comme cela et l'ambiance est plutôt conviviale (Journal de bord, automne 2022).

Ces combinaisons heureuses, consolidatrices et non-complaisantes, favorisaient les moments de relâchement. C'est peut-être le contournement temporaire d'une difficulté; ou la tentative de mise en coopération d'idées contrastantes; ou bien une énième interprétation des plus fantaisistes qui me motiveront. Ou bien, ne serait-ce pas tout simplement par la réjouissance progressive de nos bons coups, ou à l'opposé, le repérage des différentes tensions qui peuvent permettre d'aller aux difficultés et de les aborder de manière sereine ? C'est peut-être même par la combinaison de toutes ces idées que les occasions créatives les plus rassembleuses peuvent survenir. Parfois, c'est par le simple élan de départ que procure une humble séance musicale individuelle, par l'imitation de l'Autre pour le comprendre et lui signifier que nos altérités comportementales sont dignes de partage et d'échange; c'est parfois en faisant une subversion consentie de certains agissements que l'on peut éventuellement parvenir à choisir les couleurs communes d'une création en groupe :

#### *Création collective en plusieurs phases et étapes*

J'ai éventuellement proposé d'écrire une chanson avec celle-ci, mais nous ne l'avons jamais terminée dans un autre projet dans lequel elles sont. C'est pour cela que j'ai décidé de reprendre cette chanson-là avec le groupe. C'est une après-midi tranquille, pourtant dans le moment de pause convenu avec le groupe. On a décidé de déranger un peu l'ordre établi, C2 et moi. Avec celui-ci, nous commençons à « jammer » avec des instruments acoustiques la chanson auprès de Clara Wieck, une destinataire. Je leur montre d'abord ce dont je me rappelle. D'ailleurs, c'est revenu assez vite chez Clara. Je remarque même qu'elle intègre davantage quelques particularités du rythme des paroles avec lesquelles elle était moins aisée lorsque nous la pratiquions il y a quelques mois dans un autre projet. Je me réjouis de reprendre cela avec elle. D'autres musiciens sont arrivés. Je me rappelle qu'il y avait Alexandra

Strélinski et Johnny Halliday, Clara Schumann et Antonio Vivaldi. Il y en avait peut-être plus. Nous nous sommes mis à trouver d'autres mots en nous basant sur la même idée, c'est-à-dire : des phrases décontextualisées que certains destinataires nous disent parfois, ou d'autres phrases qui sont simplement très répétitives (Journal de bord, été 2023).

Pour conclure la section résultat, je laisse les paroles de cette chanson teintée d'ironie que nous faisons d'ailleurs encore souvent en spectacle :

**On peut pas (y) faire grand-chose**

J'en ai assez  
De répéter  
Après toi  
Parce que je t'aime

Ça m'énerve  
De t'entendre crier  
Après moi  
Parce que je t'aime

« Faut pas toucher à la machine à eau »

« On peut pas (y) faire grand-chose »

Je l'apprécie  
Beaucoup lui  
Je l'apprécie  
Beaucoup elle

J'aime être avec  
Tous ces gens  
Qui m'respectent  
Et pas ces cons

Dans mon univers  
Je cherche ma place  
Laisse-moi avancer  
Pour te rencontrer  
J'peux pas faire grand-chose  
Quand tu m'isoles  
Quand tu m'empêches  
De me connecter  
« On peut pas (y) faire grand-chose »

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

*Pour résonner, il faut admettre que les choses nous échappent*

*(Harmut Rosa, 2020)*

Il importe à cette étape de faire une interprétation des résultats en résonance avec les assises conceptuelles et théoriques proposées dans les trois premiers chapitres. Dans cette recherche, je souhaitais, à travers des traces écrites de rencontres éducatives, regrouper des actions pour déterminer et organiser un répertoire de pratiques éducatives qui servent les valeurs éthiques que je préconise. Ces valeurs ont été présentées dans la troisième partie de la problématique sous la forme de mon adhésion aux principes de l'approche par les capacités et le postulat d'éducabilité. L'objectif principal était d'ailleurs de déterminer des pratiques à partir d'actions qui invoquaient implicitement ses deux notions. Cette discussion entre ces éléments théoriques et mes résultats permettra finalement de présenter la validité d'une telle recherche et sa visée en termes de partage et diffusion.

#### **5.1 Les pratiques éducatives qui incarnent l'approche par les capacités et le postulat d'éducabilité**

Cette première section vise à répondre à l'objectif général de recherche qui était de déterminer des pratiques éducatives faisant appel au postulat d'éducabilité et l'approche par les capacités auprès de personnes autistes désignées comme ayant un TGC. Je rappellerai ici brièvement en quoi consiste individuellement chacune de ces deux notions et je joindrai une analyse qui les relie l'une à l'autre.

##### **5.1.1 L'approche par les capacités**

L'approche par les capacités a des fondements humanistes. Cette dernière est née d'une posture selon laquelle le bien-être d'une personne se déploie pleinement si elle dispose librement de possibilités pour exprimer son agentivité. Son fondateur, Amartya Sen, définissait l'agentivité simplement comme la capacité d'agir d'une personne et donc le fait de jouer un rôle significatif dans son développement personnel (Sen, 1985). Pour ce dernier, la situation dans laquelle une personne est placée est substantielle pour lui permettre d'exprimer ou non son point de vue:

Il existe un domaine particulier dans lequel un tel rôle d'agentivité peut être particulièrement important : c'est la vie de la personne elle-même. Divers concepts d'« autonomie » et de « liberté personnelle » se rapportent à ce rôle particulier de l'action dans la vie personnelle, allant bien au-delà des considérations de bien-être. (p.186, traduction libre)

Comme je l'ai exprimé dans la problématique en invoquant également les arguments de Nussbaum (2012), l'incidence des institutions est primordiale sur les actions et les processus sociaux. Bien que la philosophe entende le terme institution de manière plus large, j'ai tenté de montrer qu'il importe de comprendre des institutions de manière plus située comme l'ensemble des actions et règles qui forgent l'organisation d'un groupe et qui œuvre comme médiation entre ses membres (Turmel, 1997). C'est en ceci que les éléments qui se jouaient dans les rencontres décrites pouvaient donner une source heuristique d'informations donnant à penser des conditions favorables pour les personnes d'exercer leur autodétermination.

Ce qui se réalisait à travers les institutions avait donc nécessairement un caractère social et relationnel. C'est en ce même sens que Herd et Bastiaensen (2009), contemporains de Sen, ont proposé de systématiser davantage le concept d'agentivité dans l'approche par les capacités en précisant l'aspect coopératif que les sujets ont entre eux. En dehors de cette médiation par les institutions, ce déploiement agentif n'est donc pas possible. Selon ces derniers,

étant donné que l'agencéité<sup>115</sup> humaine dépend, au moins en partie, de la capacité à mobiliser la coopération et le consentement des autres, notre thèse est que la liberté d'agencéité est en rapport avec la possibilité différentielle qu'ont les gens dans leur capacité de s'exprimer, ou d'exercer leur *voix* dans une relation particulière (p.324).

Cette composante relationnelle de l'agentivité des personnes donne appui à mes résultats. J'ai tenté de montrer à travers la **section 4.2 : La mise en coopération d'idées contrastantes**, du point de vue de l'éducateur, cette pratique était utile voire nécessaire pour progresser à travers les entraves de différentes rencontres. Comme Pratt (2008) et White (2011), postulant qu'une diversité de bagages culturels et de pouvoirs symboliques se confrontaient parfois dans différents moments et lieux, je cherchais à déterminer à travers les traces de mes actions des pratiques qui permettaient que des points de vue contrastants s'harmonisent entre eux. Chez l'éducateur, il me semble que cela opère par la variation de postures différentes qui permettent de laisser place à la voix des personnes de s'exprimer davantage, moi inclus, dans le sens qu'entendent également Herd et Bastiaensen (2009) :

---

<sup>115</sup> Les auteurs utilisaient « agencéité » comme synonyme et autre façon d'écrire « agentivité ».

La possibilité d'exercer sa voix est, en d'autres termes, d'une importance particulière pour aboutir à un changement dans les façons inégales dont les individus se connectent, générant différents processus d'accaparement des opportunités, pour arriver à un changement dans les manières inégales dont ils se répartissent le surplus (p. 324).

En ce qui concerne le rôle justement encapacitant de l'éducateur, il s'agissait de parvenir à s'ajuster à intervalles rapprochés dans les rencontres pour donner de l'espace à cette voix. Le fait que plusieurs des destinataires avec qui j'interagissais n'avaient pas accès au langage parlé pouvait cependant complexifier la tâche. Il fallait même en ce sens repérer les brefs moments où les personnes saisissaient leur liberté d'expression dont la sémiotique confuse ne m'était pas toujours accessible rapidement. J'avais dès lors senti qu'il fallait déterminer des pratiques qui m'amenaient à interpréter de façon inventive ces signes.

Comme l'entend Pantazis (2012), j'ai pu lire à travers mes écrits qu'il pouvait y avoir plusieurs événements, des pensées et des actions, qui pouvaient perturber le cours stable d'une interaction. Ce dernier l'exprime ainsi : « La rencontre est un événement à travers lequel l'être humain est confronté à une situation aiguë et bouleversante qui impose un changement critique et une amélioration exponentielle » (p.656, traduction libre). Pour que l'éducateur puisse proposer un cadre encapacitant en dépit des rencontres perturbatrices, la réflexion sur la multitude existante de points de vue importait. C'est en ceci que j'ai relevé les traces de scrupules<sup>116</sup> à propos de détails disparates qui s'invitait à faire des interprétations de la parole des personnes. Cela passait en grande partie par les réflexions prospectives qui œuvraient à travers l'écriture de mon journal de bord (Alexopoulos et Drozda-Senkowska, 2014). C'est après avoir fait l'expérience de rencontre d'une personne que j'imaginai les suites sur la manière dont je pourrais réagir lors de la rencontre suivante. C'est donc ce scrupule éthique – cette remise en question de ma démarche et de celles des autres – et les tentatives diversifiées d'imaginer les points de vue alternatifs des personnes qui pouvaient laisser l'espace nécessaire, quoique parfois insuffisant, pour laisser s'exprimer la voix des destinataires.

Cette démarche d'anticipation prospective que je tente de développer est influencée par ma perception des personnes qui se distancie (délibérément) des modèles comportementaliste et biomédical. Les réactions sociales à travers la tentative de mettre en coopération différents points de vue et attitudes pouvaient devenir plus fluide. Ainsi, je pouvais éviter d'opter pour des actions punitives redondante auprès des destinataires, dernier élément qui par ailleurs freinait leurs capacités. Certains collègues et moi rejetions des normes

---

<sup>116</sup> « *Scrupule* est emprunté de *scrupulus*, un diminutif de *scrupus*, désignant une pierre pointue. Le *scrupulus* était donc une petite pierre qui, glissée dans une sandale par exemple, gênait la marche et empêchait d'aller librement. En passant du concret à l'abstrait, *scrupulus* en est venu à désigner un sentiment d'inquiétude, un embarras voire un remords qui interdit toute quiétude ». Définition trouvée sur le site web de l'académie française : <https://www.academie-francaise.fr/scrupule-calcul-et-gravelle>. (consulté le 31 décembre 2024)

répressives qui nous apparaissaient de toute manière parfois aberrantes : empêcher une personne de s'asseoir ou se coucher au sol lors d'une séance musicale, exclure un nouveau destinataire, car il chante (dans un atelier de musique) des vulgarités, empêcher l'accès au réfrigérateur du groupe, restreindre l'accès au local de musique hors séance de groupe, etc. Ce n'était pas l'agrément aux personnes de faire ce qu'elles voulaient lorsqu'elles l'entendaient, mais un processus impérissable de création et de recherches de conduites possibles. C'était de s'inter-accorder de nouvelles voies alternatives ensemble en fonction de la divergence constatée de nos points de vue. L'initiation de visées alternatives pouvait peut-être parfois éviter des frustrations insoutenables pour des personnes de ne pouvoir librement faire des choix faisant sens pour elles. Pour Alexopoulos et Drozda-Senkowska, (2014), le cadre de pensée préconisé en amont – influencé entre autres par la lecture qu'un éducateur peut faire des stéréotypes à l'égard d'une catégorie de personnes – est ce qui oriente la visée de ce qu'ils nomment un « percevant social » :

Le percevant social est en effet orienté vers des buts pratiques, avec comme finalité l'interaction, au quotidien, avec les autres. En adoptant cette perspective pragmatique, l'anticipation apparaît donc comme une composante essentielle du fonctionnement social adapté. Ceci devient davantage évident lorsque des opportunités ou des menaces de l'environnement doivent être anticipées.

Mon propos s'inscrit également dans une conception relationnelle de l'autonomie telle que je l'ai présentée dans le cadre conceptuel. Pour Ricard (2013), l'autonomie relationnelle, dans son principe, conteste la façon dont les personnes sont perçues comme agent dans la rencontre. Pour cette autrice, le jeu de complémentarité que des personnes entretiennent dans la rencontre « joue un rôle non seulement dans la construction de l'identité personnelle, mais aussi dans les possibilités d'action et d'autonomie » (p.143). En effet, dans son article sur l'autonomie relationnelle, l'autrice défend que la notion doit prendre une place prépondérante dans la définition des théories de la justice. Une telle conception veut se distancer de la conception kantienne de l'autonomie rationnelle qui postule qu'une personne pourrait et devrait être elle-même la source de ses obligations, la raison de ses actes (Ricard, 2013). En s'appuyant sur la théorie de la reconnaissance honnethienne (Honneth, 2013), ce qui s'accorde avec mes résultats, Ricard (2013) soutient que l'autonomie de l'Autre s'exprime en relation avec le regard sensible de son interlocuteur sur son point de vue, ses tentatives, sa démarche, ses efforts, ses maladresses non délibérées :

En se penchant plus spécifiquement sur la façon dont le rapport psychologique à l'autre est vécu et sur l'effet de cette expérience sur les motivations et les actions des individus, on peut soutenir une conception relationnelle de l'autonomie selon laquelle l'autonomie authentique ne peut s'exercer que dans certains paramètres spécifiques de reconnaissance, sans toutefois figer les individus dans une identité essentialisée (Ricard, 2013, p. 163).

Cette reconnaissance, du point de vue de l'éducateur, s'incarne à travers le postulat de son désir d'apprendre, de son éducatibilité.

### 5.1.2 Le postulat d'éducatibilité

La notion d'éducatibilité a été utile dans cette recherche comme fondement à partir duquel il était possible d'agir au service de la mise en place de mesures favorisant les capacités. Dans son principe même, le postulat d'éducatibilité écarte la résignation et le désintéressement de l'éducateur envers l'apprenant et ce faisant, envers les attentes de ce dernier en termes d'apprentissages. **La section 4.1 : Le contournement temporaire d'une difficulté** incarnait significativement cette croyance en l'éducatibilité des destinataires. Le postulat d'éducatibilité ne consiste pas à faire des tentatives désespérées à outrance en vue qu'éventuellement un signe se déploie chez la personne. En ce sens, Meirieu (2010) écrit :

Son objectif n'est pas de rendre compte de la réalité mais de la transformer et c'est dans sa fonction pratique qu'elle doit être considérée. Certains pourront voir, dans cette attitude, une fuite des réalités, d'autres signaler qu'il y a là quelque chose qui relève d'une pensée magique, qui croit faire disparaître le handicap par sa simple négation verbale. (p.10).

Du point de vue de l'éducatibilité, l'aspect éphémère du contournement que j'ai proposé était crucial dans l'action, car la visée était destinée soit, d'une part, à revenir vers l'objectif éducatif initial a posteriori, ou d'autre part, à se laisser transformer en tenant compte de la voix des destinataires. Pas en restant passif. Il y avait cependant une conception des choses qui veillait à ne pas user de manière répressive de la légitimité d'éducateur et médiateur musical qui m'était conférée. J'entrevois en ceci une pratique qui consiste à construire cette relation éducative, laissant *de facto* l'espace à l'Autre de se positionner, mais qui, tout de même, n'opte pas pour le renoncement à la visée éducative (Terraz et Denimal, 2018). Cela lui confère une dimension altruiste en ceci qu'elle tient compte des limites favorables pour donner des repères et des signes aux personnes. Elles peuvent ainsi, comme l'entendent ces auteurs, compter sur la fiabilité de l'éducateur qui leur fait face.

De plus, il est fondamental de souligner que l'altruisme ne saurait être confondu avec le laxisme, le laisser-faire, l'indifférence ou encore la complaisance ; il relève plutôt d'une juste exigence, et peut tout à fait s'accorder avec une certaine fermeté bienveillante lorsque nécessaire, toujours dans le respect inconditionnel de la Personne, la non-nuisance et la non-violence (p.5).

Il y a cependant la difficulté que comportent les expressions « juste exigence » et « fermeté bienveillante lorsque nécessaire » dans l'énoncé précédent. Dans des contextes compliqués comme j'ai décrit, il est parfois pratiquement impossible de déterminer cet espace de jugement. C'est par ailleurs en ceci qu'il m'a

fallu faire l'exercice de relever dans la **section 4.5** les tensions et les impasses qui opéraient dans la relation éducative. Il y avait un ajustement constant à faire, d'un point de vue micro dans la rencontre, mais également dans la grandeur d'un projet éducatif où l'état figé des choses amenait peut-être à user davantage de cette fermeté décrite par Terraz et Denimal (2018). Après le constat chez moi que je faisais des actions correctives et répressives à maintes répétitions, il me fallait agir et réfléchir sur les aspects hétérogènes qui construisaient ma relation éducative avec les destinataires. J'ai tenté de montrer à la **section 4.6.2 : Mise en place par indignation**, que c'était peut-être l'indignation que je ressentais qui pouvait donner un élan à la créativité nécessaire pour remuer l'état actuel des choses.

L'éducabilité des personnes a également transparu à travers les traces de réjouissances que j'avais à l'égard des accomplissements, illustrées principalement à la **section 4.4.3 : Se réjouir des réalisations des apprenants**. Il fallait bien souvent user d'une loupe, être sensible aux détails, pour pouvoir finalement constater chemin faisant l'intégrité d'une telle posture axée sur l'optimisme. Le relevé de l'évolution des destinataires pouvait probablement donner de la chair au postulat de leur éducabilité, mais ce qui importait selon moi, c'était les traces qui permettaient de cerner *comment* je percevais les destinataires. J'ai écrit à maintes reprises que l'important dans cette démarche autoethnographique, c'est l'attention rigoureuse à l'évolution quoique variable de ce regard, dissonance qui a été illustrée par ailleurs entre les **sections 4.4 : Se réjouir de réalisations** » et **4.5 : Témoigner de tensions entre deux ou plusieurs phénomènes**. Or, c'est particulièrement par des élans de réjouissance que je pouvais être à même de relever l'évolution qui opérait chez les destinataires, car je me donnais temps et outils pour le développer. C'est une pratique en soi, le fait de se pencher minutieusement sur ce que les personnes présentent, *disent de leur propre voix*, en termes d'apprentissages, de développement relationnel, d'appropriation de l'environnement, de patience et tolérance progressives à notre égard, etc. Je pouvais ainsi partiellement échapper davantage à une perception des personnes comme déviantes et délinquantes; *j'optais pour un penchant optimiste*, c'est-à-dire que je développais à travers ce processus une vision plus normalisante, qui percevait tout geste et tout apprentissage pour les insérer avec cohérence dans le contexte éducatif. Faget (2009) indique également que le processus de création de la déviance est influencé par l'interaction entre des éléments culturels disparates joints aux interactions (parfois désespérantes) qu'entretiennent, par exemple, un éducateur et des destinataires :

[L]a déviance et *a fortiori* la délinquance doivent être considérée comme l'aboutissement d'un processus dynamique d'interaction (d'où le nom de cette perspective). La confrontation entre les divers acteurs d'une situation ouvre des espaces de jeu, des possibilités multiples d'interprétation qui échappent à des schémas préconstruits (p.79).

Cette vision de l'Autre, elle répond de l'éducateur et de son attitude à faire évoluer sa démarche éducative. Ce dernier devient donc garant de cette vision.

## **5.2 Le postulat de la responsabilité première de l'éducateur**

Cette seconde section cherche à répondre à l'objectif spécifique qui était de déterminer les moyens que l'éducateur met en œuvre pour assumer le postulat de sa responsabilité première pour sortir des impasses d'une rencontre. J'ai tenté principalement de faire sortir cette responsabilité à travers la **section 4.6 : le souhait de remuer l'état figé des choses**. En effet, c'était davantage en celle-ci que je voulais illustrer les actions possibles pour répondre des phénomènes que j'observais à travers les projets. Les diverses tentatives que sous-tend une telle posture, ce que soutient également le propos de Meirieu (1991), peuvent cependant être accompagnées par des moments de désarroi chez l'éducateur face à un Autre qui tient évidemment en main sa propre liberté:

L'échec, en revanche, en ce qu'il témoigne de la résistance irréductible de l'autre à notre influence et parce que nous ne pouvons pas, déontologiquement, l'attribuer à un autre qu'à nous sans abdiquer de notre postulat, nous atteint plus profondément (p.46).

À travers une telle démarche, j'ai éprouvé la nécessité de m'impliquer davantage dans la construction relationnelle auprès des destinataires, quitte parfois à réorienter cette relation pour me positionner comme un simple participant ou collègue. Cette posture, dont l'état était parfois très bref, était particulièrement exprimée à travers les moments de cocréation musicale. Également, je l'incarnais dans les moments de cuisine, dans lesquels j'instituais une relation de camaraderie et compagnonnage qui m'amenait à cesser de condamner les petits écarts de disciplines, comme dans la **section 4.6.2.2 : remuer l'état figé des choses en termes d'actions**. Ce repositionnement relationnel agissait également pour sortir des impasses de l'exclusivité malencontreuse qui peut se cultiver dans une relation, écrivais-je entre autres à la **section 4.2.1 : remise en question de ma propre démarche**.

### **5.2.1 Corde sensible et engagement**

Avec Cifali (1997) et Poirrier (2018), je réitère que pour vivre sereinement les luttes abondantes et inhérentes au processus éducatif qui opère dans certaines rencontres, il faut se laisser affecter, ce qui se manifeste par l'intérêt et l'engagement que j'avais à l'égard de l'Autre. C'était en ceci qu'à la **section 4.3.3 : interprétations qui sont harmonisées à moi**, j'essayais de faire une lecture des réactions de certains destinataires en relevant les similitudes de leur fonctionnement avec le mien. L'imagination de nos similarités me conduisait en ce sens à prendre davantage intérêt à ce que les destinataires vivaient, à

m'enthousiasmer quant à leur encapacitation, mais également, à ne pas me laisser décourager face aux actions rusées de contournement d'apprentissage qu'ils déployaient sous mes yeux. Comme Cifali (1997), cet engagement dicté par ma corde sensible se déployait en effet par le refus de stagner et de me laisser accabler par l'Autre :

Et il me semble maintenant qu'il y a une négativité qui est nécessaire, mais qu'on ne peut pas penser. On ne peut pas dire : "soyons négatifs", parce que ce négatif peut n'être pas destructeur mais constructeur. Et comment savoir s'il est destructeur ou pas ? Comment penser être "négatif" pour que l'autre puisse sortir de lui-même ? Il y aurait une négativité constructrice et une négativité destructrice (p. 26)

En espérant que cette démarche soit constructrice, parfois, il me fallait répondre avec un raisonnement qui me retire temporairement mon rôle d'éducateur : je devais m'éloigner de l'Autre pour qu'il évolue. Ainsi, pour assurer le développement des destinataires dans certains projets, l'éloignement conscient pour défaire la dépendance semblait primordial. Cette idée résonne également avec le propos de Terraz et Denimal (2018):

[...] l'altruisme se distingue radicalement de l'amour éros, et ne saurait en aucun cas se confondre avec lui : il ne consiste pas à aimer pour ce que l'autre peut nous apporter, dans un rapport de séduction ou de fusion relationnelle, mais au contraire à souhaiter son bonheur et sa liberté et à agir selon cette intention. L'altruisme se distingue donc de l'attachement affectif ou émotionnel, il ne vise pas la réciprocité mais pourrait permettre d'instaurer une juste et bonne réciprocité relationnelle, ouverte au tiers, capable de déjouer les pièges de la réciprocité dyadique (p.10).

C'est également dans cette optique que la collaboration en équipe, et les rotations conscientes que j'évoquais à la section **4.6.3 : Mise en place consolidatrice de tentatives**, avaient cette fonction de responsabilité première. Il me semble qu'il importe de cultiver, dans un milieu éducatif et social, des affinités entre les acteurs. Or, il importe peut-être davantage de consolider ce principe à travers des systèmes assurant la construction de ces affinités entre les membres. Se développer dans des rapports exclusifs – les « un pour un », les éducateurs assignés spécifiquement à certains destinataires, les accompagnants attirés à un seul élève dans une classe, etc. – peut favoriser la possibilité de séduction que comporte notre rôle auprès des destinataires. Dans mes résultats, comme Meirieu (1991) et Terraz et Deminal (2018), je voulais inscrire ce rapport dans « un principe de non-réciprocité, qui souligne l'importance d'un engagement mutuel et libre de la part de chacun des acteurs de la relation éducative » (Terraz et Denimal, 2018, p. 10).

### **5.3 Des initiatives éducatives qui se distancient des modèles comportementaliste et biomédical**

Cette troisième section vise à répondre à l'objectif spécifique de recherche qui était de proposer des initiatives éducatives qui se distancient des modèles comportementaliste et biomédical dans la rencontre auprès des personnes autistes désignées comme ayant un TGC.

Cet objectif était principalement incarné par la méthodologie proposée. En misant sur une perspective interactionniste qui consistait à étudier mes actions à travers une participation observante (Bastien, 2007), je mettais dès lors un premier pas pour contourner les modèles comportementaliste et biomédical. Cette angle socioconstructiviste insiste d'emblée sur le postulat selon lequel les manifestations comportementales étiquetées des personnes ne sont pas déterminantes dans l'action éducative. De toute manière, les stigmates repérés chez certaines personnes autistes ne me donnaient aucune information sur : leurs goûts esthétiques en musique, leurs compétences techniques à l'instrument, leur patience dans la pratique musicale, l'oreille musicale qu'elles avaient développée avant que je les rencontre, leur aptitude préalable en cuisine, et plus globalement, leurs aptitudes singulières à entrer en relation avec moi, à me rencontrer.

#### **5.3.1 Ce que les outils méthodologiques du sociologue Richard Brown ont suscité**

Les outils de découvertes scientifiques inspirées de l'esthétique cognitive proposée par Richard Brown étaient probablement ce qui mettait le plus en évidence la posture de distanciation des approches comportementaliste et biomédicale préconisée par cette recherche. Mon objectif était de dépasser le débat entre des positions vues comme subjectivistes et objectivistes pour déterminer des pratiques appropriées qui se rallient aux postulats éthiques inclus dans l'approche par les capacités et la notion d'éducabilité. Dans la perspective éminemment socioconstructiviste adoptée dans cette recherche, ma visée était de construire dès lors une position plus intersubjective en tentant sensiblement d'explorer une multiplicité de perspectives à travers les outils de l'esthétique cognitive.

##### **5.3.1.1 Point de vue**

Étant donné que les manifestations comportementales des personnes – il ne faut tout de même pas le nier – sont souvent surprenantes et déstabilisantes, il me fallait choisir des outils qui suscitaient davantage de perspective sur les rencontres. Or, la difficulté était de garder une distance convenable de ce qu'il m'arrivait dans les rencontres et par la suite dans l'analyse de mes écrits. En dépit de cette proximité inhérente que j'entretenais avec les projets et les personnes, j'envisageais tout de même une mise en perspective qui adopte une posture d'universalisation de principes éducatifs en vue de favoriser la participation au monde commun. Brown (1989) souligne, à l'instar de l'école de Chicago, le risque d'une telle proximité avec l'objet

scientifique : « [o]n a ainsi reproché aux auteurs de l'école de Chicago d'avoir insisté sur le caractère unique de leurs sujets au point de ne plus pouvoir formuler d'une manière adéquate les relations d'interdépendance entre les micromilieus et la société globale » (p.98). C'est en ceci que j'ai proposé à **la section 4.3 : interprétation fantaisiste de la perspective de l'Autre**, une série d'actions herméneutiques qui rapprochait justement les agissements des personnes avec une vision normalisant les événements en les réorientant dans les contextes. C'est ce même défi qui a été lancé au sujet de l'interprétation de mes traces écrites lors de l'analyse. Cette tentative prend également appui sur les propositions de Brown (1989) :

À l'inverse, nous avons suggéré que la connaissance n'est possible que grâce aux processus d'interprétation que le chercheur développe au cours de ses rencontres avec ses sujets. Dans cette perspective, objectivité ne veut pas dire dépersonnalisation mais contrôle de la passion. Cette attitude permet au chercheur de prendre les illusions de l'autre pour de l'argent comptant avant de s'interroger sur leur origine. Ainsi, ne cherche-t-on pas à éliminer la « dérive » mais à l'utiliser comme source de compréhension. Les diverses voix ne s'annulent pas les unes les autres et la vérité ne se limite pas aux seuls points sur lesquels les voix sont à l'unisson (p.105).

Cet énoncé corrobore également avec la **section 4.2 : mise en coopération d'idées contrastantes**, dans laquelle l'interprétation des points de vue ne cherchait pas à les éliminer mais à ce qu'ils se coalisent et éventuellement se résolvent entre eux, mais en ne niant pas *l'impossibilité* d'atteindre un idéal stable et chemin faisant de devoir recommencer le processus herméneutique. En évaluant la multiplicité de points de vue, les destinataires n'étaient dès lors plus perçus comme déviants. Proposer des cadres qui normalisaient davantage les comportements troublants avait pour objectif d'infirmer la stigmatisation de ces comportements au sein des milieux de nos projets.

### 5.3.1.2 Métaphore

Je rappelle ici que, dans le chapitre des résultats, les expressions recourant à des métaphores avaient une visée réflexive et heuristique. La métaphore est un procédé illustratif qui consiste à déplacer un cadre de référence vers un autre cadre. Elle a la fonction de construire « une analyse en s'appuyant sur la connaissance d'un objet ou de faits qui n'ont aucun rapport direct » (Ascher, 2005, p. 42). L'utilisation de métaphores pour définir ma vision des projets et des destinataires se basait sur le postulat selon lequel il m'est impossible de connaître les objets indépendamment des conceptions théoriques que j'en faisais (Brown, 1983). L'objectif de cet outil était dès lors de répondre à la question suivante : pourquoi est-il préférable d'opter pour une lecture quelconque d'une série d'expériences plutôt qu'une autre ? Je devais d'abord harmoniser une conception choisie avec la visée éducative de nos projets, qui sont, je le répète : 1) l'ouverture vers l'extérieur de nos milieux, 2) l'organisation d'événements de médiation et 3) le développement du désir

d'apprendre des destinataires. Cette visée entraîne donc chemin faisant à réfléchir la portée des projets sur les destinataires et mes collègues.

Par exemple, dans les résultats, je faisais référence à un moment de cuisine dans lequel un destinataire volait de la nourriture et que j'encourageais à demi-mesure ses actes en faisant de même. J'écrivais : « Entre collègues, on pige, et ce n'est pas grave ». En cet acte, je faisais un transfert métaphorique entre mon rôle professionnel et les actions que je faisais *in situ* pour explorer une vision alternative de la relation entretenue avec le destinataire. Dans ce bref instant, je me trouvais à être, un collègue cuisinier ou un des membres du groupe de musique. C'est par cette même idée que la **vignette : définir métaphoriquement un projet**, à la p. 113 dans la section des résultats, avait une visée compréhensive du cadre dans lequel nous étions. Je fais un rappel de l'idée de cette vignette. D'abord, j'écrivais : « *On est une grande fratrie. On est comme un « band » de rock. On est des résidents qui viennent séjourner pour entrer dans un processus artistique. On est en vacances dans un chalet* ». Dans cette perspective, le système adopté peut changer considérablement les suites et agissements d'une personne. Je m'inspirais des observations que je faisais de collègues et de destinataires, incarnant également de mon côté les différentes postures. Je voyais bien que parmi nous, un premier pouvait davantage avoir le souci sur l'aspect artistique et musical d'un projet et qu'il mettait ses énergies en ce sens. Il était dès lors possible de constater qu'un autre, qui se sentait davantage en vacances, voulait prioritairement sortir se baigner, pouvant peut-être frustrer le premier qui tient à être productif musicalement. Or, le troisième pouvait mettre la main à la tâche pour faire le ménage et ranger ce qui traîne, ayant peut-être l'impression que les deux autres sont froidement indifférents à l'importance de cette initiative. Et puis le dernier, trop familier relationnellement avec les autres, s'attirait peut-être le regard désapprobateur de ses camarades. Cette intuition, je la considérais possible, car j'incarnais parfois ces quatre rôles. Évidemment, dans une perspective de division du travail d'inspiration tayloriste, nous aurions pu en partie pallier cela. Tout dépend des institutions convenues en amont, mais ces dissonances entre les visées des personnes m'apparaissent pourtant réelles, et le recours aux métaphores m'apparaissait fécond pour se poser et réfléchir à ce que nous faisons.

Dans un autre ordre d'idées, dans des institutions spécialisées, comme des hôpitaux psychiatriques, il est parfois littéralement écrit sur la porte d'entrée d'une unité : « trouble grave du comportement ». Cela indique dès lors la manière dont les destinataires et certains de mes collègues doivent se comporter. Pour Brown (1989), et d'autres philosophes, cette désignation métaphorique mais réificatrice n'a rien d'anodin :

Au lieu de voir dans toute métaphore une simple enjolivure, ces philosophes l'ont définie comme étant une manière de *vivre* les faits et par là même d'en faire des objets d'expérience, leur donnant à la fois vie

et réalité. À leurs yeux, l'imagination poétique se sert de la métaphore pour élargir l'esprit *et* la réalité – *et* le mot *et* l'objet (p.122).

C'est dans cette lignée que je me suis inspiré pour l'analyse de mes résultats. C'est d'ailleurs pour cela que dans certains de nos projets, sur la porte entrée, il y a des photos de nous dans l'action musicale et ainsi que des œuvres artistiques. Lorsque quelqu'un franchit la porte, elle est dès lors musicienne, et on la traite ainsi. Les traces visuelles en sont un indicateur<sup>117</sup>.

### 5.3.1.3 Ironie

L'ironie, métaphore des contraires, a été utilisée à plusieurs moments lors des résultats. Comme je l'ai indiqué dans la section méthodologie, elle se voulait d'abord et avant tout comme logique de découverte à visée humaniste. La « déréalisation » était l'outil principal proposé. D'ailleurs, le dernier exemple de section précédente était en partie de l'ironie. Je tentais de critiquer la manière dont les lieux du domaine médical affichent et décrivent à l'entrée de certains de leurs secteurs. La réponse que nous donnons en mettant à l'opposé un affichage artistique à l'entrée de nos locaux et centres est une façon de vouloir enlever le statut de réalité concrète que la catégorisation de TGC comporte. Dès lors, on peut peut-être voir les personnes sous un autre jour, apprenants a priori capables de faire de la musique et dont la récurrence observée des comportements perturbateurs d'autres contextes n'invalide pas leur légitimité d'entrer dans la salle avec les autres. Cela n'enlève pas la réification qui opère, mais à tout le moins, la réoriente en fonction de la visée du projet, comme j'ai tenté de l'illustrer dans la **section 4.3.4 : Interprétations qui réorientent à la visée du contexte**. Les personnes, dans mes interprétations, sont à la fois objet-sujet le temps de l'acte herméneutique. Cela s'inspire et s'inscrit également dans la pensée de Brown (1989):

« En faisant converger des termes opposés, l'ironie permet donc un dépassement des passions. Mais son objectivité vient aussi de ce que la plus grande connaissance du résultat dialectique de la situation permet d'objectiver les personnes étudiées et d'en faire des objets. Ce processus d'objectivisation porte toutefois sa propre négation. Voir l'ironie inhérente aux faits et gestes d'une personne en tant qu'objet suppose en effet qu'on la voit en même temps en tant que sujet dans la mesure où l'ironie *humanise autant qu'elle objectivise* (p.292).

J'ai tenté discrètement à plusieurs reprises d'adopter une vision inversée de l'ordre habituel des choses. C'était en ceci que je présentais les personnes comme si c'était à elles de développer une patience à mon égard, en dépit que l'on ait pu s'attendre que c'était au contraire le rôle de l'éducateur. En cet acte pouvait

---

<sup>117</sup> Je dois spécifier que ce propos m'a été largement inspiré par des conversations avec mon directeur de maîtrise Jean Horvais.

se développer une vision davantage intersubjective, montrant que dans la relation éducative, cela se joue minimalement à deux.

Pour conclure ce chapitre, je souhaite avoir un propos sur les termes « normalisation » ou « normalisant » utilisés à maintes reprises dans ce mémoire mais de manière insolite. Je ne voulais pas dire qu'il fallait assujettir les personnes en les normalisant, mais bien de tenter de trouver une posture qui humanise (normalise aux yeux de celui qui regarde) leurs actes troublants, qui les rend momentanément « normaux » pour soi, puisque la norme, au fond, et je voulais me le rappeler, c'est nul autre que ce qui émane de chaque humain et ses singularités. Je pense tomber dès lors dans une approche morale un peu extrême, en ce sens qu'elle pardonne parfois des impardonnables. Or, le développement de mon regard, de ma tolérance propre face à certains événements n'induisaient pas mes réactions éducatives. Ces interactions troublantes se font en groupe, en société. C'est pour cela que, dans un contexte collectif, la réorientation normative de certains gestes m'apparaissait éthique, même si imparfaite, comme toute approche, parce que je souhaitais être un agent médiateur : en normalisant, j'humanise, je rends pour moi acceptables certains agissements, et dès lors, je réagis de manière moins répressive à la vue de leurs manifestations, je réoriente du mieux que je peux pour qu'un geste, d'un point de vue conséquentialiste, soit le plus soutenable possible (et peut-être même agréable) pour le collectif, le tiers. Il y a d'un côté, je pense, un jeu créatif de perception; une sorte d'auto-sabotage (souhaitable) de sa vision de la réalité normative. Et en même temps, il y a l'autre perception normative parallèle, celle que j'ai du collectif et donc, le jeu alternatif de l'adhésion à ces réalités coexistantes. C'était peut-être dans le jeu de langage (point de vue, métaphore, ironie) inspiré de Richard Brown qu'il y avait des traces d'éclairage de cette réflexion sur la normalisation. Je répète cette question qui m'apparaît de grande importance : pourquoi est-il préférable pour l'éducateur d'opter pour une lecture quelconque d'une série d'expériences plutôt qu'une autre ? À mon sens, c'est en se soumettant à ce dernier questionnement qu'un jeu inventif et créatif peut émaner en rencontre éducative troublante.

## EN GUISE DE CONCLUSION : VALIDITÉ ET SOUHAIT

Au cours de mon parcours dans l'écriture de ce mémoire, une description représentative des apprenants était laborieuse à faire. En outre, la diversité et la singularité de ceux-ci étaient telles qu'aucune action et pratique précises ne pouvaient prétendre infailliblement être l'antidote d'un type de perturbation qui survient dans une rencontre. Les actions décelées que j'ai regroupées en pratiques m'ont semblé incarner toutefois des moments éclairants qui représentaient une variété de possibles. L'approche autoethnographique adoptée avait comme objectif d'affiner ma vision des choses dans l'action éducative. Je présentais par ailleurs une posture avec laquelle *je m'imaginai* le point de vue de mes interlocuteurs. Je voulais dans cette perspective forger une variété de réactions éducatives qui donne à penser une praxis interactionnelle en rencontre troublante avec des personnes autistes désignées comme ayant un TGC. Il serait cependant intéressant d'opter pour des investigations qui prennent davantage la perspective de ces apprenants pour approfondir les pratiques que j'ai proposées, comme des entrevues et des analyses vidéos. Cependant, en ce qui concerne l'entrevue, plusieurs personnes n'avaient pas accès au langage parlé et cela aurait été impossible de produire quelque chose de convenable sous la forme d'un dialogue écrit conventionnel. Pour les autres apprenants dont la parole était plus fluide, je pense qu'une entrevue informelle et non dirigée serait la voie à suivre, car j'ai souvent observé des blocages de ceux-ci lors de moments plus formels de discussions. Par ailleurs, dans les différents projets que nous avons institués, la diversité capacitaire des personnes permettraient tout de même qu'une partie des apprenants puissent contribuer à la construction du savoir. En effet, je le répète, l'objectif de tels projets n'est pas de regrouper par catégorie les personnes mais bien de viser une diversité de contributeurs. En ce sens, plusieurs points de vue pourraient être comblés en sollicitant cette diversité dans cette réflexion : un apprenant débutant ou avancé, un coanimateur, un assistant en cuisine, un collègue médiateur etc. et non pas par catégorie nosographique. La construction relationnelle du chercheur auprès de personnes avec des allures aussi stigmatisées est également pertinente; toute recherche qualitative qui souhaiterait avoir des données issues d'entrevues devrait tisser avec sensibilité cette relation (Guillemette et Boisvert, 2003). Enfin, une méthodologie inductive d'autoethnographie collaborative (Champagne-Poirier, 2016) entre plusieurs éducateurs-chercheurs travaillant en équipe pourrait probablement contribuer à approfondir certaines pratiques que j'ai proposées.

Je travaille depuis maintenant plus de huit ans dans le domaine de la médiation artistique auprès de publics dits spécialisés. Les principes relevés émanaient évidemment de ce point de vue de praticien-chercheur dont la valeur éminemment subjective peut être sujette à quelques remarques. Je suis tout à fait conscient que les savoirs produits au sein d'une recherche, comme l'avance Puig de la Bellacasa (2003), peuvent être « tributaire[s] des positions que ceux qui le produisent occupent dans le monde, et donc aussi des intérêts

qu'ils servent ou qui les guident » (Puig de la Bellacasa, 2003). J'ai choisi tout de même de tenter d'explorer comment je travaille personnellement ainsi que certains de mes collègues, en dépit du fait que nous représentons un dispositif (APPROSH) et un organisme (*La Gang à Rambrou*) envers lesquels il serait tout à fait plausible d'affirmer que nous avons des intérêts personnels. Cependant, la visée de la diffusion de cette recherche est de :

- partager des idées éducatives qui peuvent servir d'inspiration à des éducateurs, médiateurs et chercheurs qui travaillent dans des contextes éducatifs accueillant des personnes de la diversité capacitaire;
- partager un répertoire d'actions pour encapaciter des éducateurs envisageant d'aller vers une rencontre qui risque d'être troublante;
- critiquer sensiblement la manière figée qu'ont les milieux de prendre en charge les personnes ayant reçu un diagnostic de DI et/ou d'autisme dont les comportements parfois troublants ont – *semble-t-il* – justifié institutionnellement une mise à l'écart discriminatoire et stigmatisante.

Le début de ce parcours de maîtrise a eu pour prélude des commandes provenant de ma corde sensible alertée par des rencontres troublantes. En effet, des tensions vécues au sein de la multiplicité des milieux éducatifs fréquentés dans mon évolution professionnelle ont soulevé chez moi plusieurs soucis éthiques. Multiples confusions constatées, j'ai voulu interroger davantage le trouble que constituent les institutions qui pourtant influencent toutes circonstances éducatives. Du point de vue de l'éducateur et de ses actions, peut-être me suis-je trouvé dans le cadre d'une pédagogie institutionnelle qui cherche justement à instruire les interactants de l'apport des institutions sur les incidences – réjouissantes ou troublantes – qu'une vie commune peut engager (Hess et Schaepelynck, 2013) ?

Cette recherche était orientée, d'une part, sur une critique de la condition discriminatoire des personnes, et d'autre part sur le développement praxique sur lequel un éducateur peut s'appuyer pour répondre de cette critique. J'ai voulu montrer qu'un ensemble de pratiques éducatives misant sur le postulat d'éducabilité des apprenants pouvait susciter des occasions par lesquelles ils peuvent exprimer leurs capacités. Ces pratiques intégraient, je l'espère, un itinéraire éducatif constitué des mêmes logiques éducatives qu'auprès de n'importe quelle autre personne non catégorisée institutionnellement. Car, les apprenants m'ont semblé exprimer à travers mon parcours un désir de participation et même de contribution au monde commun. Il apparaît alors opportun de proposer des contextes qui offrent des conditions favorables à la participation sociale des personnes à la société.

Indirectement, dans cette recherche, comme certaines communications de moi et de collègues parues antérieurement ou qui sont à paraître (Ghoul et al., 2022 ; Horvais, 2024 ; Labrèche et al., à paraître), j'ai voulu montrer que la musique est une forme d'expression artistique dont la pratique organisatrice est une avenue intéressante pour créer du commun entre des personnes diverses et variées<sup>118</sup>. La pratique musicale en groupe – dans une perspective inclusive qui décroïssonne les personnes (Gardou, 2012) – peut inviter à partager un objet commun en diversité humaine par-delà les singularités contrastantes des personnes. Dans des processus de création artistique individuelle et/ou collective, elle peut offrir des opportunités aux artistes participants de contribuer à la beauté du monde commun, laissant ainsi des traces au patrimoine culturel, un des fondements d'une société inclusive selon Gardou (2012). Par ailleurs, la perspective de cette recherche était de sortir des impasses que soulève le modèle biomédical, qui réorienterait probablement la pratique artistique dans une perspective thérapeutique (Granier, 2011). Des personnes intéressées mais averties par ce propos pourront donc s'inspirer des pratiques proposées dans cette recherche non pas pour soigner des apprenants pour ensuite les éduquer, mais les accompagner à actualiser ce qu'ils veulent apprendre et ce à quoi ils veulent prendre part, en batifolant sérieusement de tentative en tentative auprès d'eux.

---

<sup>118</sup> Voir également : <https://ecolatre.blogspot.com/2023/10/la-musique-instituante-essai-personnel.html>

**APPENDICE A :**  
**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

## **CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : L'évolution de l'éthique et des pratiques d'un éducateur accompagnant des personnes autistes désignées comme ayant un « trouble grave du comportement »: une tentative d'autoethnographie critique
- Nom de l'étudiant : Nathanaël Labrèche
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)**
- Direction(s) de recherche : Jean Horvais

### **Modalités d'application**

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-07-25**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.  
Professeur titulaire, Département de marketing  
Président du CERPÉ plurifacultaire

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, Christophe. (2012). Jalons pour une théorie critique du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM). *Déviance et Société*, 36(2), 137-169. <https://doi.org/10.3917/ds.362.0137>
- Alexopoulos, Theodore et Drozda-Senkowska, Ewa. (2014). 1. De l'utilisation routinière vs ajustée de nos connaissances et croyances : éléments psychosociaux indispensables à l'anticipation. Dans *Psychologie de l'anticipation* (p. 17-36). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.siero.2014.01.0015>
- Anderson, Leon. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- APA. (1992). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-III. Hauptbd. III* (3. ed., rev.10. print). APA.
- APA. (1998). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV ; includes ICD-9-CM codes effective 1. Oct. 96* (4. ed., 7. print).
- APA. (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association.
- Ardila, Ruben. (2020). 6 Behavior Analysis in an International Context. Dans Adrian C. Brock (dir.), *Internationalizing the History of Psychology* (p. 112-132). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814739082.003.0010>
- Arendt, Hannah. (2020). *Condition de l'homme moderne*. Librairie générale française.
- Ascher, François. (2005). La métaphore est un transport.: Des idées sur le mouvement au mouvement des idées. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 118(1), 37-54. <https://doi.org/10.3917/cis.118.0037>
- Barry, Valérie. (2015). Des conditions pour assumer la responsabilité d'élèves présentant des troubles du comportement et de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 67-89. <https://doi.org/10.7202/1031472ar>
- Bastien, Soulé. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Becker, Howard Saul. (1997). *Outsiders: studies in the sociology of deviance* (New ed.). Free.
- Bellefeuille, Éric et Labbé, Louise. (2016). Inclusion sociale et déficience intellectuelle : où en est le Québec ? : *Empan*, n° 104(4), 97-105. <https://doi.org/10.3917/empa.104.0097>
- Bercherie, Paul. (2010). Pourquoi le DSM ? L'obsolescence des fondements du diagnostic psychiatrique. *L'information psychiatrique*, 86(7), 635-640. <https://doi.org/10.1684/ipe.2010.0665>

- Blumer, Herbert. (2009). *Symbolic interactionism: perspective and method* (1. paperback print., renewed). Univ. of California Press.
- Bochner, Arthur et Ellis, Carolyn. (2016). *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545417>
- Bodin, Romuald. (2018). *L'institution du handicap: esquisse pour une théorie sociologique du handicap*. la Dispute.
- Bodin, Romuald. (2019). Une sociologie du handicap est-elle possible ? *Savoir/Agir*, N 47(1), 13. <https://doi.org/10.3917/sava.047.0013>
- Boimare, Serge. (2019). Chapitre 5. Les méfaits de la peur d'enseigner dans la réalité quotidienne. Dans *La peur d'enseigner* (p. 25-34). Dunod. <https://www.cairn.info/la-peur-d-enseigner--9782100801381-p-25.htm>
- Bossé, Michel. (2018). *Initiation à la pratique psychothérapeutique auprès de l'enfant* (Nouvelle édition revue et augmentée). Cursus universitaire.
- Brantlinger, Ellen, Jimenez, Robert, Klingner, Janette, Pugach, Marleen et Richardson, Virginia. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Broderick, Alicia A. et Roscigno, Robin. (2021). Autism, Inc.: The Autism Industrial Complex. *Journal of Disability Studies in Education*, 2(1), 77-101. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10008>
- Brown, Richard Harvey. (1977). Métaphore et méthode de la logique et de la découverte en sociologie. *Cahier Internationaux de Sociologie*, 62, 61-73.
- Brown, Richard Harvey. (1983). Dialectical Irony. Literary Form and Sociological Theory. *Poetics Today*, 4(3), 543. <https://doi.org/10.2307/1772031>
- Brown, Richard Harvey. (1989). *Clefs pour une poétique de la sociologie: essai*. Actes Sud.
- Bruner, Jerome Seymour. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire* (8e éd). Presses universitaires de France.
- Cadet, Lucile. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813>
- Canada, Emploi et Développement social. (2018, 20 juin). *Vers un Canada accessible* [politiques]. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/canada-accessible.html>
- Castel, Robert. (2002). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et Politiques*, (34), 13-21. <https://doi.org/10.7202/005065ar>
- Castel, Robert. (2011). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, (22), 11-27. <https://doi.org/10.7202/1002206ar>

- Centre de santé et de services sociaux du Cœur-de-l'Île. (2009). *Guide pour l'élaboration des plans d'intervention*. <https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/03/guide-elaboration-plan-intervention-PPALV.pdf>
- Chamak, Brigitte. (2010). Autisme, handicap et mouvements sociaux. *Alter*, 4(2), 103-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2010.02.001>
- Chamak, Brigitte. (2017). 4. Au-delà de l'évidence : l'exemple de l'autisme. Dans *Essais d'épistémologie pour la psychiatrie de demain* (p. 51-65). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.guil.2017.01.0051>
- Champagne-Poirier, Olivier. (2016a). Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives. *Approches inductives*, 3(2), 12-40. <https://doi.org/10.7202/1037912ar>
- Champagne-Poirier, Olivier. (2016b). Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives. *Approches inductives*, 3(2), 12-40. <https://doi.org/10.7202/1037912ar>
- Canat, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Cliopsy*, N° 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.3917/cliop.012.0007>
- Charlop-Christy, Marjorie H., Carpenter, Michael, Le, Loc, LeBlanc, Linda A. et Kellet, Kristen. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (pecs) with Children with Autism: Assessment of Pecs Acquisition, Speech, Social-Communicative Behavior, and Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 213-231. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-213>
- Charmillot, Maryvonne et Dayer, Caroline. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques*, Association pour la recherche qualitative(3).
- Chauvière, Michel. (2009). Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (n°7). <https://journals.openedition.org/sejed/6067>
- Cifali, Mireille. (1997). Une altérité en acte : Grandeurs et limites de l'accompagnement. *Les pédagogies de l'accompagnement*.
- Cornu, Laurence. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29. <https://doi.org/10.3917/tele.036.0029>
- Del Volgo, Marie-José et Gori, Roland. (2010). Résister à la société de la norme et de l'évaluation: *Connexions*, n° 94(2), 49-60. <https://doi.org/10.3917/cnx.094.0049>
- Deledalle, Gérard. (1998). II. Du pragmatisme à la philosophie analytique. Dans *La philosophie américaine* (vol. 3e éd., p. 195-199). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-philosophie-americaine--9782804127725-p-195.htm>
- Deligny, Fernand. (1955). *Ce qu'est la "Grande Cordée"*, (18), 47-51.
- Deligny, Fernand. (1960). *Graine de crapule* (Édition du Scarabée).

- Demetriou, Olga. (2023). Reconsidering the vignette as method: Art, ethnography, and refugee studies. *American Ethnologist*, 50(2), 208-222. <https://doi.org/10.1111/amet.13145>
- Denzin, Norman K. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428. <https://doi.org/10.1177/0891241606286985>
- Didier, Emmanuel. (1996). De l'«exclusion» à l'exclusion. *Politix*, 9(34), 5-27. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1029>
- Dionisi, J. -P. (2013). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 236-242. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.12.002>
- Drolet, Marie-Josée, Hunt, Matthew et Caty, Marie-Ève. (2019). Réflexions critiques sur les dimensions éthiques des pratiques de la réadaptation. *Canadian Journal of Bioethics*, 1(3), 1-8. <https://doi.org/10.7202/1058247ar>
- Dubé, Gabrielle. (2016). *L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive*, 9, 20.
- Dudley-Marling, Curt. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 482-489. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060201>
- Dupin, Bettina. (2018). 3. Principes généraux des méthodes recommandées. Les méthodes comportementalistes. Dans *Autiste, j'ai le droit de m'instruire!* (p. 41-49). Dunod. <https://www.cairn.info/autiste-j-ai-le-droit-de-m-instruire--9782100773022-p-41.htm>
- Duval, Luce, Lessard, Claude et Tardif, Maurice. (2005). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. <https://doi.org/10.7202/057126ar>
- ECL. (2017). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2017 : Guide des concepts et méthodes*, (89).
- Ellis, Carolyn, Adams, Tony E. et Bochner, Arthur P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Elwin, Marie, Ek, Lena, Kjellin, Lars et Schröder, Agneta. (2013). Too much or too little: Hyper- and hypo-reactivity in high-functioning autism spectrum conditions. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(3), 232-241. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.815694>
- Ennuyer, Bernard. (2013). Les malentendus de l'« autonomie » et de la « dépendance » dans le champ de la vieillesse. *Le Sociographe, Hors-série* 6(5), 139-157. <https://doi.org/10.3917/graph.hs06.0139>
- Faget, Jacques. (2009). 5. Les théories de la réaction sociale. Dans *Sociologie de la délinquance et de la justice pénale* (p. 75-104). Érés. <https://www.cairn.info/sociologie-de-la-delinquance-et-de-la-justice-pena--9782749207629-p-75.htm>
- Faier, Lieba et Rofel, Lisa. (2014). Ethnographies of Encounter. *Annual Review of Anthropology*, 43(1), 363-377. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102313-030210>

- Feldman, Jacqueline. (2002). Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XL-124), 85-130. <https://doi.org/10.4000/ress.577>
- Firdion, Jean-Marie. (2012). Exclusion-inclusion : la société en morceaux: *VST - Vie sociale et traitements*, n° 113(1), 90-94. <https://doi.org/10.3917/vst.113.0090>
- Flamme, Kévin. (2021). *Approche méthodologique de l'enquête auto-ethnographique dans l'étude des organisations*.
- Foucault, Michel. (2004). *Sécurité, territoire, population: cours au Collège de France, 1977-1978*. Seuil : Gallimard.
- Foucault, Michel. (2015). *Naissance de la clinique* (Nouvelle éd.). PUF.
- Fougeyrollas, Patrick. (1986). Processus de production du handicap et lutte pour l'autonomie des personnes handicapées. *Anthropologie et Sociétés*, 10(2), 183. <https://doi.org/10.7202/006357ar>
- FQCRDITED. (2013). *La participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement: du discours à une action concertée*. La Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement.
- Freire, Paulo. (2021). *La pédagogie des opprimé-es*. Éditions de la rue Dorion.
- FRQ. (2012). *L'intervention comportementale intensive (ICI) au Québec : Portrait de son implantation et mesure de ses effets chez l'enfant ayant un trouble envahissant du développement, sa famille et ses milieux* [Rapport de recherche - Programme actions concertées]. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/rapport\\_et\\_annexes\\_\\_intervention\\_comportementale\\_intensive\\_ici.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/rapport_et_annexes__intervention_comportementale_intensive_ici.pdf)
- Gagnon, André. et Dugré, Suzanne. (2007). *Rapport d'un projet d'expérimentation d'un nouveau mode d'intervention pour les adultes présentant un trouble envahissant du développement*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés : Office des personnes handicapées Québec : Centre de réadaptation La Maison.
- Gardou, Charles. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! il n'y a pas de vie minuscule*. Érès éd.
- Gardou, Charles et Horvais, Jean. (2012). Au-delà du besoin, le désir. *Empan*, 88(4), 104. <https://doi.org/10.3917/empa.088.0104>
- Gather Thurler, Monica et Progin, Laetitia. (2013). Culture professionnelle, culture organisationnelle. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 71-74). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0071>
- Geurts, Hélène, Rinaldi, Romina, Franquet, Alexandra et Haelewyck, Marie-Claire. (2020). Autodétermination et déficience intellectuelle : quels enjeux et quels défis pour les pratiques de soutien ? : *Contraste*, N° 51(1), 119-138. <https://doi.org/10.3917/cont.051.0119>

- Ghoul, Mohamed, Labrèche, Nathanaël, Vézina, Sylvie et Horvais, Jean. (2022). L'intervention musicale et rythmique du programme APPROSH pour développer les interactions et la participation sociale des adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme. 625 - Colloque international sur l'apport des arts pour le développement des personnes vivant avec une déficience intellectuelle ou physique, ou un trouble du spectre de l'autisme. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/89/600/625/c>
- Goffman, Erving. (1986). *Stigma: notes on the management of spoiled identity* (1. Touchstone ed). Simon & Schuster.
- Goffman, Erving. (1996). *La présentation de soi*. Ed. de Minuit.
- Gohier, Christiane. (2020). Éthique et éducation: une question de raison ou d'émotion? *Philosophical Inquiry in Education*, 24(2), 184-196. <https://doi.org/10.7202/1070605ar>
- Gohier, Renaud et Borri-Anadon, Corina. (2018). La recherche ethnographique. Dans *La recherche en éducation: étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal.
- Granier, F. (2011). Art-thérapie. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 169(10), 680-684. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2011.10.010>
- Grollier, Michel. (2008). Enjeux des offres thérapeutiques autour de l'autisme. *Psychothérapies*, 28(4), 261-268. <https://doi.org/10.3917/psys.084.0261>
- Guégan, Yves. (2016). *Les ruses éducatives: agir en stratège pour mobiliser les élèves* (5e éd). ESF éditeur.
- Guillemette, François et Boisvert, Daniel. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Recherches qualitatives*, 23, 15-26. <https://doi.org/10.7202/1085577ar>
- Gumperz, John Joseph. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les Ed. de Minuit.
- Hess, Charlotte et Schaepelynck, Valentin. (2013). Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (25), 125-146. <https://doi.org/10.4000/traces.5832>
- Hochmann, Jacques. (2010). L'autisme à l'heure du néolibéralisme. Quelques réflexions. *Enfances & Psy*, 46(1), 15-29. <https://doi.org/10.3917/ep.046.0015>
- Honneth, Axel. (2004a). La théorie de la reconnaissance: une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Honneth, Axel. (2004b). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance »: *Revue du MAUSS*, no 23(1), 137-151. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0137>
- Honneth, Axel. (2013). *La lutte pour la reconnaissance* [Gallimard].
- Horvais, Jean. (2019). *Les conditions de définition et de réalisation d'une recherche inclusive qui accepte sa propre vulnérabilité*, (23), 40-49.

- Horvais, Jean. (2022). L'évaluation des projets artistiques inclusifs. *Éthique en éducation et en formation: Les Dossiers du GREE*, (12), 111. <https://doi.org/10.7202/1090446ar>
- Horvais, Jean. (2024). La musique comme pratique pédagogique et artistique instituante. Dans *Les pédagogies alternatives de l'école à l'université: quels invariants?* <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/91/500/550/c>
- Hudon, Isabelle et Tremblay, Mireille. (2016). La reconnaissance comme fondement d'une éthique de la participation citoyenne des personnes en situation de handicap. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(2), 55-69. <https://doi.org/10.7202/1041179ar>
- Ibnelkaïd, Samira. (2016). *Identité et altérité par écran: modalités de l'intersubjectivité en interaction numérique* [Université Lumière Lyon 2].
- INESSS. (2014). *L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux.
- INESSS. (2021). *Troubles graves du comportement : meilleures pratiques en prévention, en évaluation et en intervention auprès des personnes qui présentent une déficience intellectuelle, une déficience physique ou un trouble du spectre de l'autisme. État des connaissances rédigé par Isabelle Boisvert et Michel Mercier*. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux.
- Jacquet-Francillon, François. (2003). La pédagogie institutionnelle comme éducation morale. *Le Télémaque*, 23(1), 55-64. <https://doi.org/10.3917/tele.023.0055>
- Jeanne, Yves. (2006). Fernand Deligny : liberté et compagnonnage. *Reliance*, 21(3), 113. <https://doi.org/10.3917/reli.021.0113>
- Jordan, Shirley Ann. (2002). Ethnographic Encounters: The Processes of Cultural Translation. *Language and Intercultural Communication*, 2(2), 96-110. <https://doi.org/10.1080/14708470208668079>
- Journet, Nicolas. (2009). Outsiders : études de sociologie de la déviance. Dans *La sociologie* (p. 93-94). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.molen.2009.01.0093>
- Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal.
- Korff-Sausse, Simone. (2005). Un exclu pas comme les autres. Handicap et exclusion: *Cliniques méditerranéennes*, no 72(2), 133-146. <https://doi.org/10.3917/cm.072.0133>
- Krtolica, Igor. (2010). La « tentative » des Cévennes. Deligny et la question de l'institution. *Chimères*, 72(1), 73-97. <https://doi.org/10.3917/chime.072.0073>
- Labrèche, Nathanaël, Ghoul, Mohamed et Horvais, Jean. (à paraître). APPROSH : un dispositif pour développer la participation musicale des personnes autistes désignées comme ayant un « trouble du comportement » ou un « trouble grave du comportement ». *Les livres en ligne (LEL) du CRIRES, Apport des arts pour le développement des personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle ou physique*.

- Lal, Rubina et Shahane, Anagha. (2011). TEACCH Intervention for Autism. Dans Tim Williams (dir.), *Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment*. InTech. <https://doi.org/10.5772/17564>
- Lave, Jean. (1999). *Psychologie et anthropologie*, (4), 23.
- Lavigne, Andréa. (2021). *L'ajustement dans l'interaction entre une enseignante et son élève ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe maternelle spécialisée* [Université du Québec à Montréal].
- LeBlanc, Marc et Thi-Hau, Nguyen. (2006). Réactions sociales à la déviance: Une étude exploratoire. *Acta Criminologica*, 7(1), 107-132. <https://doi.org/10.7202/017032ar>
- Leduc, Véro, Boukala, Mouloud, Rouleau, Joëlle et Louw, Aimee. (2020). *Les Pratiques Artistiques des personnes sourdes et handicapées au Canada - Rapport de Recherche 2020* [Rapport de recherche]. Conseil des arts du Canada.
- Lévinas, Emmanuel. (2010). *Altérité et transcendance* (Éd. 3). Librairie Générale Française.
- Levinson, Jerrold et Morizot, Jacques. (2015). L'appréciation esthétique de la musique. *Nouvelle revue d'esthétique*, 15(1), 135. <https://doi.org/10.3917/nre.015.0135>
- Libois, Joëlle. (2013). Chapitre 8. La présence à l'autre : une pratique risquée et engagée. Dans *La part sensible de l'acte : Présence au quotidien en éducation sociale* (p. 255-277). Éditions ies. <https://books.openedition.org/ies/1096>
- Lignier, Wilfried. (2010). Comment pratiquer la critique des institutions ? : *Critique*, n° 756(5), 421-434. <https://doi.org/10.3917/criti.756.0421>
- Longworth, Guy. (2023). John Langshaw Austin. Dans Edward N. Zalta et Uri Nodelman (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2023). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/austin-jl/>
- LSSSS. (2023). *Loi sur les services de santé et les services sociaux* c. chapitre S-4.2 Code civil du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/S-4.2.pdf>
- Mackenzie, Catriona. (2014). *Three Dimensions of Autonomy : A Relational Analysis*.
- Mariné, Claudette et Escribe, Christian. (2012). Naissance du behaviorisme. Tout est conditionnement. Dans *Histoire de la psychologie* (p. 75-77). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.marmi.2012.01.0075>
- Martineau, Stéphane, Simard, Denis et Gauthier, Clermont. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32. <https://doi.org/10.7202/1085607ar>
- Martinez, Marie-Louise. (2005). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines. *Tréma*, (24), 1-24. <https://doi.org/10.4000/trema.662>
- Meirieu, Philippe. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie* (vol. 10). [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1991\\_num\\_10\\_1\\_1074\\_t1\\_0211\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_10_1_1074_t1_0211_0000_2)

- Meirieu, Philippe. (2010). *Apprendre en groupe* (8e éd). Chronique sociale.
- MELS. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)
- MELS. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Participation sociale: Service d'enseignement Intégration sociale : formation générale des adultes*. Direction des communications, Ministère de l'éducation.
- Mitra, Sophie. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236-247. <https://doi.org/10.1177/10442073060160040501>
- Morin, Diane, De Mondehare, Laurence, Maltais, Julie, Picard, Isabelle, Moscato, Mélissa et Tassé, Marc J. (2014). Différences entre les niveaux de stress de parents d'enfants ayant ou non une DI ou un TSA. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 81-96. <https://doi.org/10.7202/1028215ar>
- Morin, Olivier. (2009). Y a-t-il des règles constitutives ? *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (17), 109-125. <https://doi.org/10.4000/traces.4239>
- Mottron, Laurent. (2010). Que fait-on de l'intelligence autistique ? : *Enfance*, N° 1(1), 45-57. <https://doi.org/10.3917/enf1.101.0045>
- Mottron, Laurent. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes: nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Mardaga.
- Mottron, Laurent et Bzdok, Danilo. (2020). Autism spectrum heterogeneity: fact or artifact? *Molecular Psychiatry*, 25(12), 3178-3185. <https://doi.org/10.1038/s41380-020-0748-y>
- MSSS. (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale - Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Murray, Rowan. (2023). The Capability Approach, Pedagogic Rights and Course Design: Developing Autonomy and Reflection through Student-Led, Individually Created Courses. *Journal of Human Development and Capabilities*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/19452829.2023.2261856>
- Nugent, Bianca. (2018). Voies | Voix autistes franco-ontariennes : quand la reconnaissance de la neurodiversité devient-elle une voie émancipatrice militante? *Reflets*, 23(2), 32-68. <https://doi.org/10.7202/1043302ar>
- Nussbaum, Martha Craven. (2007). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership* (1. Harvard Univ. Press paperback ed). Belknap Press.

- Nussbaum, Martha Craven. (2012). *Capabilités: comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats-Flammarion.
- Odier-Guedj, Delphine. (2013a). Enseigner : une « activité » au cœur de l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 243. <https://doi.org/10.3917/nras.061.0243>
- Odier-Guedj, Delphine. (2013b). *Les approches interactionnelles à l'école*.
- Odier-Guedj, Delphine et Gombert, Anne. (2012). Pratiques collaboratives en classe : amélioration de la compréhension des consignes chez des élèves dyslexiques et autistes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 117. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0117>
- Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex. (2016a). Chapitre 9. L'analyse en mode écriture. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 4e éd., p. 187-208). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0187>
- Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex. (2016b). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 4e éd., p. 235-312). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>
- Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex. (2021). Chapitre 13. L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 5e éd., p. 359-420). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-359.htm>
- Paletta, Doug. (2013). *Equality, Capability and Neurodiversity*, (16). <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/40587>
- Pantazis, Vasileios E. (2012). The "Encounter" as an "Event of Truth" in Education: An Anthropological-Pedagogical Approach. *Educational Theory*, 62(6), 641-657. <https://doi.org/10.1111/edth.12002>
- Parazelli, Michel. (2017). Prévention précoce et concurrence du bien : Une tendance internationale à interroger. Dans Brigitte Vittori (dir.), *Au risque de la prévention : Enfance, jeunesse, familles et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale* (p. 59-80). Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.1222>
- Parazelli, Michel, Auclair, David et Brault, Marie-Christine. (2021). Pourquoi le programme québécois « Agir tôt » est-il controversé ? *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (38). <https://journals.openedition.org/efg/11889>
- Parent, Frédéric et Sabourin, Paul. (2017). Ethnographie et théorie de la description – La construction des données sociologiques. *Cahiers de recherche sociologique*, (61), 109-126. <https://doi.org/10.7202/1042371ar>
- Picard, Dominique. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, 93(1), 69-83. <https://doi.org/10.3406/colan.1992.2380>
- Pirotton, Gérard. (1994). *Vers un usage délibéré de la métaphore à des fins pédagogiques.*, *Recherches et Communication*(2), 73-78. <https://doi.org/10.14428/rec.v2i2.45653>

- Poirier, Philippe. (2018). L'engagement dans l'accompagnement éducatif. *Le Sociographe*, 61(1), 53-62. <https://doi.org/10.3917/graph.061.0053>
- Pontrandolfo, Stefania et Solimene, Marco. (2021). La rencontre d'abord. Contributions d'une anthropologie romanès à l'anthropologie générale. *Ethnologie française*, 51(3), 641-651. <https://doi.org/10.3917/ethn.213.0641>
- Porge, Erik. (2010). Fernand Deligny, un style de vie avec les autistes Y être entre les lignes. *Enfances & Psy*, 48(3), 130. <https://doi.org/10.3917/ep.048.0130>
- Poupart, Jean. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178. <https://doi.org/10.7202/1085485ar>
- Pratt, Mary Louise. (2008). *Imperial eyes: travel writing and transculturation* (Second edition). Routledge.
- Puig de la Bellacasa, Maria. (2003). Divergences solidaires: Autour des politiques féministes des savoirs situés. *Multitudes*, 12(2), 39. <https://doi.org/10.3917/mult.012.0039>
- Rancière, Jacques. (2004). *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. 10-18.
- Rautenberg, Michel. (2000). Ethnologie appliquée, ethnologie impliquée ? : Une question pour la recherche anthropologique. Dans Philippe Fritsch (dir.), *Implication et engagement : Hommage à Philippe Lucas* (p. 179-190). Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.10044>
- Rawls, John. (2009). *Théorie de la justice* (Nouvelle édition). Points.
- Reed-Danahay, Deborah (dir.). (1997). *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. Berg.
- Ricard, Laurence. (2013). L'autonomie relationnelle : un nouveau fondement pour les théories de la justice1. *Philosophiques*, 40(1), 139-169. <https://doi.org/10.7202/1018381ar>
- Ricoeur, Paul. (2015). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Riddle, Christopher A. (2014). *Disability and justice: the capabilities approach in practice*. Lexington Books.
- Rival, Michel. (1995). *Robert Oppenheimer*. Flammarion.
- Rivard, Mélina, Dionne, Carmen et Morin, Diane. (2012). Les troubles du comportement chez les jeunes enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme : les défis associés à la recherche et les besoins perçus par les intervenants. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 85-92. <https://doi.org/10.7202/1012990ar>
- Rivard, Mélina, Dionne, Carmen, Morin, Diane et Gagnon, Marc-André. (2017). Perceptions du personnel des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement quant aux troubles du comportement chez les jeunes enfants. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 115-133. <https://doi.org/10.7202/1061726ar>

- Robbes, Bruno et Afgoustidis, Dimitri. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 59. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0059>
- Robichaud, Arianne et Schwimmer, Marina. (2019). *Entre herméneutique et critique : le team teaching comme fracture de l'autorité*, (6), 74-83.
- Rogers-Shaw, Carol. (2020). *Joining the Evocative and the Analytical: A New Format for Multivocal Sociocultural Qualitative Research*.
- Roiné, Christophe. (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 13. <https://doi.org/10.3917/nras.066.0013>
- Rondeau, Karine. (2011). *L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire*, 24.
- Rosa, Hartmut. (2020). *Rendre le monde indisponible*. la Découverte.
- Rosa, Hartmut. (2021). *Résonance: une sociologie de la relation au monde*. la Découverte.
- Rossi, Micaela. (2023). Métaphores et vulgarisation scientifique : peut-on parler d'un style collectif ? Étude comparée anglais-français. *Études de stylistique anglaise*, (17). <https://doi.org/10.4000/esa.5050>
- Rouillard-Rivard, Daphné, Julien-Gauthier, Francine, Poulin, Marie-Hélène et Martin-Roy, Sarah. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52. <https://doi.org/10.7202/1046771ar>
- Rovere, Maxime. (2022). *Se vouloir du bien et se faire du mal: philosophie de la dispute*. Flammarion.
- Sabag, Maya et Geva, Ronny. (2022). Hyper and hypo attention networks activations affect social development in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 902041. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.902041>
- Sabourin, Guy et Lapointe, André. (2018). Deux modèles d'intervention en trouble grave du comportement (TGC) : comparaisons et améliorations possibles. *Revue québécoise de psychologie*, 39(2), 161-190. <https://doi.org/10.7202/1051226ar>
- Sallafranque St-Louis, François, Normand, Claude L., Ruel, Julie, Moreau, André C. et Boyer, Thierry. (2012). Questionnement sur l'inclusion et la participation sociale des enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 64-71. <https://doi.org/10.7202/1012988ar>
- Sallée, Nicolas. (2023). La discipline sous contrôle. *Champ pénal/Penal field*, (29). <https://doi.org/10.4000/champpenal.14669>
- Sarrazin, Coralie. (2020). *L'organisation sociale de l'autodétermination des adultes présentant une déficience intellectuelle: enquête au sein d'associations parentales françaises* [Université du Québec à Trois-Rivières].

- Schadron, Georges. (2005a). Déterminabilité sociale et essentialisme psychologique : quand une conception essentialiste renforce la confirmation des attentes stéréotypiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 67-68(3-4), 77-84. <https://doi.org/10.3917/cips.067.0077>
- Schadron, Georges. (2005b). Déterminabilité sociale et essentialisme psychologique : quand une conception essentialiste renforce la confirmation des attentes stéréotypiques: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 67-68(3), 77-84. <https://doi.org/10.3917/cips.067.0077>
- Schneuwly, Bernard. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? : Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, n° 188(1), 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Schwab, Emmanuel. (2014). L'autisme entre psychanalyse et comportementalisme : quelques propositions. *La psychiatrie de l'enfant*, 57(2), 465-490. <https://doi.org/10.3917/psy.572.0465>
- Sen, Amartya. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221. <https://doi.org/10.2307/2026184>
- Sen, Amartya. (2023). *L'idée de justice*. Flammarion.
- Silva, Patricia Amorim da. (2021). Pratique pédagogique des enseignants. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 06(02), 117-125.
- Silver, Hilary. (2007). *The process of social exclusion: the dynamics of an evolving concept*, 25.
- Sponsel, Leslie E. (2013). L'anthropologie de la paix et de la non-violence. *Diogène*, 243-244(3-4), 41-64. <https://doi.org/10.3917/dio.243.0041>
- Statistique Canada. (2021). *L'inclusion des personnes en situation de handicap et l'accessibilité*. Emploi et Développement social Canada. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/ministere/rapports/documents-information-edsc/inclusion-2021-infographie.html>
- Staudigl, Michael. (2011). Esquisse d'une phénoménologie de la violence. *Revue germanique internationale*, (13), 205-220. <https://doi.org/10.4000/rgi.1140>
- Stoljar, Natalie. (2011). Informed consent and relational conceptions of autonomy. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 36(4), 375-384. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhr029>
- Talantseva, Oksana I., Romanova, Raisa S., Shurdova, Ekaterina M., Dolgorukova, Tatiana A., Sologub, Polina S., Titova, Olga S., Kleeva, Daria F. et Grigorenko, Elena L. (2023). The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1071181. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1071181>
- Tassé, Marc J., Sabourin, Guy, Garcin, Nathalie et Lecavalier, Luc. (2010). Définition d'un trouble grave du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(1), 62-69. <https://doi.org/10.1037/a0016249>
- Taylor, Charles. (1997). *To follow a rule* (1. Harvard Univ. Pr. paperback ed). Harvard University Press.

- Terraz, Tommy et Denimal, Amandine. (2018). Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions vives recherches en éducation*, (N° 29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>
- Turmel, André. (1997). *Le retour du concept d'institution*. Culture, institution et savoir. Culture française d'Amérique. , p. 1-24. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1997, 230 pp.
- Verdelhan-Bourgade, Michèle. (2002). *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Wehmeyer, Michael L. et Abery, Brian H. (2013). Self-Determination and Choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399>
- White, Richard. (2011). *The middle ground: Indians, empires, and republics in the Great Lakes region, 1650-1815* (Twentieth anniversary edition, 2nd ed). Cambridge University Press.
- Wolff, Francis. (2019). *Pourquoi la musique ?* Pluriel.