

Un audacieux pèlerinage et un plaisir ontologique...

Réponse d'une chercheure en herbe

À l'appel de la recherche qualitative

Renée Guimond-Plourde ¹

Université du Québec à Rimouski

Cette communication relate l'expérience d'une approche expérientielle de formation à la recherche telle que vécue par une étudiante inscrite au deuxième cycle en éducation. Le passage d'une position pédagogique axée sur la transmission, l'accumulation des connaissances à une orientation centrée sur la construction des connaissances et à l'acquisition du processus de recherche par le biais du parcours expérientiel des chercheurs en herbe, offre des défis autres qu'intellectuels au tandem apprentis-chercheurs/professeurs. La présente trajectoire de formation en recherche rend compte d'influences qui ont soutenu le cheminement menant au choix d'une approche qualitative comme méthode de recherche dans le cadre de la production d'un mémoire.

REMARQUES INTRODUCTIVES²

Je tiens premièrement à faire part aux membres de l'Association pour la Recherche Qualitative de ma gratitude pour la place centrale qu'ils ont choisi de réserver aux étudiantes et aux étudiants des deuxièmes et troisièmes cycles, en rapport avec leur option d'approche de recherche. Je l'accueille comme un espace de socialisation pour communiquer une expérience vécue. En tant qu'apprentie-chercheuse inscrite à la maîtrise, je suis touchée de voir que des chercheurs et des professeurs s'intéressent au vécu de ceux et celles qu'ils accompagnent dans un cheminement de recherche qualitative. D'autant plus que cet intérêt débouche sur une action concrète, un rassemblement, où la communauté scientifique entendra parler les étudiants dans leurs propres mots, connaîtra leurs questionnements, leur fébrilité, peut-être, et fera une incursion dans la démarche singulière qui leur permettra *d'initialiser* un mémoire ou une thèse. Permettez-moi de vous témoigner ma reconnaissance pour la tribune offerte dans le cadre de ce colloque *Choisir une approche qualitative à la maîtrise et au doctorat: expériences québécoises et françaises*.

Je relate une expérience de formation vécue en recherche dans le cadre du programme de maîtrise en éducation offert à l'Université du Québec à Rimouski ³. C'est le partage d'un cheminement qui peut s'apparenter à une *alphabétisation* en recherche qualitative. Ma contribution ne se situe pas prioritairement dans l'explicitation du cadre de mon projet de recherche comme tel, même si elle ne l'exclut pas. Elle se centre surtout sur la trajectoire d'une apprentie-chercheuse qui, dans un contexte de *maïeutique*, a appris à porter ses interrogations, à affiner son esprit critique pour consciemment répondre avec un oui sans équivoque à l'appel de la recherche qualitative. Des points d'ancrage ont jalonné cette démarche singulière et ils serviront de fil d'Ariane à ma communication.

MISE EN SITUATION

En mai 1989, l'Association pour la Recherche Qualitative tenait un colloque, *La formation des jeunes chercheurs aux méthodes qualitatives*, dans le cadre du congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS).

Deux professeurs de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) présentaient alors un

modèle alternatif de formation des apprentis-chercheurs, celui d'une approche expérientielle⁴. En partageant leurs réflexions nées d'une dizaine d'années d'enseignement de cours de base en recherche dans le cadre du programme de maîtrise en éducation, ils visaient, par le biais d'une perspective expérientielle, à dépasser le dogmatisme méthodologique auquel ils étaient confrontés en tant que chercheurs et professeurs. Ce nouvel angle d'approche était perçu comme un processus d'apprentissage par lequel le *chercheur en herbe* transforme son expérience vécue en savoirs. La connaissance est alors créée à partir de la transformation de l'expérience. Comme note de clôture, ils proposaient des voies de développement en spécifiant que leur éclairage à la formation de chercheurs ne pouvait traduire l'ensemble des dimensions de l'ordre du vécu qu'elle commande et entraîne. Qu'en est-il de cette orientation distincte comme modèle de formation à la recherche une décennie plus tard? Quelles sont ces dimensions de l'ordre du vécu? Les retombées éducatives de leurs efforts de chercheurs et de professeurs ont-elles porté fruits?

Je présenterai, en un premier temps, les postulats qui sous-tendent cette façon novatrice de voir la recherche et la formation de chercheurs. En un deuxième temps, je partagerai comment mon cheminement personnel et professionnel a permis d'inscrire l'approche qualitative comme réponse à un appel plutôt qu'une alternative à l'approche quantitative dans le cadre de la production d'un mémoire.

UN CONTEXTE EXPÉRIENTIEL QUI STRUCTURE LA PENSÉE SCIENTIFIQUE

Au premier semestre d'inscription de la maîtrise en éducation de l'UQAR, les étudiantes et les étudiants admis forment une *cohorte*, regroupement où tous suivent ensemble les cours obligatoires, entre autres, la formation à la méthodologie de la recherche. Cet espace, le *tronc commun*, se veut un lieu d'apprentissage de la démarche scientifique, un lieu de rencontres, d'échanges, de partages.

Parler d'approche expérientielle au sein du tronc commun, dans le cadre de la formation à la méthodologie de la recherche, revient en quelque sorte à implicitement soutenir que l'expérience est créatrice de savoirs.

L'expérience de chacun vient alimenter cette formation de base dans la mesure où elle se révèle significative et est explicitée. Elle est une connaissance qui peut devenir un savoir, si elle est mise en mots et partagée. Au lieu de servir d'intermédiaire dans le passage de la théorie à la pratique, l'expérience devient source de connaissance et, en elle-même, fait partie du processus de production de connaissances.

Ce nouvel angle d'approche se différencie d'un modèle de formation mécaniste centré sur le savoir et sa diffusion. Il s'inscrit dans une double démarche: une démarche de construction de connaissances à partir de savoirs d'expériences et une démarche de formation d'apprentis-chercheurs engagés dans une recherche qui mènera au dépôt d'un mémoire ou d'un projet de stage. Une attention centrale est accordée au processus de construction et d'appropriation du savoir ainsi qu'au sens et à la portée de ces nouvelles connaissances pour les apprenants engagés dans ce projet d'étude.

La maïeutique: un contexte d'apprentissage qui se démarque des études antérieures

*Monsieur le prof
Guide ou capitaine,
Il vogue
dans les méandres
De l'ignorance
Pour foncer avec les élèves
Dans les rapides de la connaissance.
Au retour,
Animateur,
Il dirige la discussion. 5*

Ces vers de Roy (1998) nous conduisent à la rencontre du véritable maître, cet accompagnateur qui inspire l'élève à entreprendre son unique quête du savoir. L'atmosphère du tronc commun est en écho, en résonance, avec les paroles de ce poète néo-brunswickois. Elle s'apparente à la *maïeutique*, l'antique procédé socratique considéré comme l'art de faire découvrir, par les interrogations pertinentes du maître, les "vérités"⁶ qui habitent le disciple. La maïeutique, «l'art des accouchements» (Legendre, 1993 : 842), conçue comme une méthode de réflexion intellectuelle dans le

cadre d'une initiation au monde de la recherche, se vit comme une aventure cognitive inédite en ce sens qu'elle est une invitation à se mettre au monde, à accoucher de soi comme chercheur. Ainsi, avant même de s'interroger sur l'engagement de l'apprenti-chercheur, c'est un questionnement sur soi-même qui se place au coeur même d'un processus. Comme en témoigne éloquemment Lafortune, «... toute recherche est recherche de la personne qui la fait» (1991 : 102). Sous cet éclairage, une démarche scientifique s'ancre au coeur de la vie, a ses sources dans la globalité de la vie de chacun et non en marge de la vie de tous les jours (van Manen, 1997).

Dans une tradition de la maïeutique, les grands maîtres n'ont pas enseigné dans le sens de transmettre des connaissances, mais ont été des personnes qui ont su susciter des questionnements chez leurs disciples et les ont aidés à construire les différentes formes de savoir. L'engagement des professeurs, qui sont en *team teaching*, se concrétise dans une action de redonner à chaque apprenant le pouvoir sur son processus d'apprentissage en le guidant dans l'explicitation d'un savoir implicite qui lui permettra un positionnement dans sa vision du réel.

«Le savoir des élèves n'est pas à considérer comme une étape vers le savoir formel du professeur, mais comme un construit permettant à l'enseignant de travailler sur le rapport au réel des élèves» (Schoonbroodt, 1996 : 165). Dans cette perspective d'accompagnement, l'apprentissage est vu comme un processus de transformation. L'investissement pédagogique des professeurs s'inspire des traditions humaniste-constructiviste: chaque apprenant est perçu comme un être en devenir; l'apprentissage est à la fois un processus d'évolution et de croissance de la personne; une place centrale est accordée au savoir unique d'expérience; la subjectivité est au coeur de la production de connaissances; les connaissances ne peuvent être transmissibles mais toujours construites. Par des activités de soutien, les professeurs repèrent les connaissances de chacun, le sens donné aux expériences vécues et, de là, favorisent une démarche d'auto-conscientisation sur le rapport entretenu avec la réalité. On peut parler d'un rôle d'intermédiaires entre le *savoir constitué* et le *savoir à constituer*. Comme la sage-femme, ils accompagnent, dans le sens qu'ils soutiennent un contact avec les ressources présentes chez chaque apprenant pour lui permettre de repérer la direction qui est sienne: ils ne donnent pas la

direction au mouvement, ils en permettent plutôt l'actualisation chez l'apprenti-chercheur.

L'encadrement d'un tel contexte d'apprentissage n'inscrit pas ses activités pédagogiques dans la présentation d'un cours étoffé en méthodologie où les professeurs fournissent des pistes et des solutions toutes faites en regard de problèmes de recherche précis. À une pédagogie centrée sur l'enseignement ou sur l'activité de l'éducateur est substituée une pédagogie centrée sur l'apprentissage ou sur l'activité de chaque apprenant. De ce point de vue, apprendre n'est pas recevoir; l'apprentissage est éminemment actif. Apprendre, c'est relier des éléments nouveaux à ce que chacun sait déjà, à ce que chacun est et à ce qu'il croit; c'est donner soi-même un sens à la nouveauté. On parle de construction de savoirs en utilisant les expériences de la vie personnelle et professionnelle comme lieux d'apprentissage: à un savoir livresque traditionnellement reconnu, on superpose un savoir d'expérience. En références à des acquis de son vécu, chacun entre dans une dynamique d'élaboration intellectuelle et de travail intérieur: c'est un exercice de reconnaissance de l'expertise issue de l'expérience de la vie et de soi-même.

Progressivement, à la lumière des échanges au sein du groupe même, on distingue que de multiples voies d'accès à la production du savoir sont possibles.

Formée antérieurement dans une discipline traditionnelle, j'avais une représentation classique de la recherche, celle d'un devis quasi-expérimental impliquant un angle d'approche hypothético-déductif. Dans ce contexte de formation, le propre d'une démarche scientifique vise le développement des connaissances qui tentent de correspondre le plus exactement possible à la réalité objective extérieure du monde naturel. À cet égard, Bernard (1966) cerne la finalité de ce choix à travers une métaphore appropriée: «Le chercheur doit être le photographe des phénomènes, son observation doit représenter exactement la nature. Il faut observer sans idée préconçue; l'esprit de l'observateur doit être passif, c'est-à-dire, se taire; il écoute la nature et écrit sous sa dictée» (p. 52).

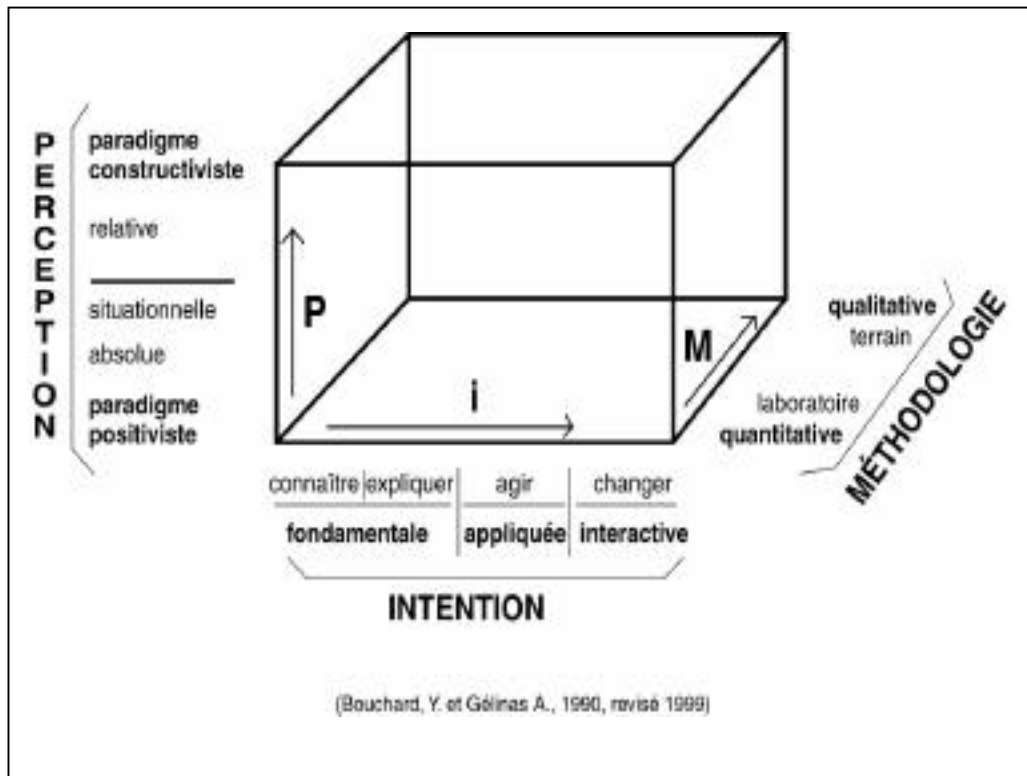
Un premier point d'ancrage: Je m'ouvre à une nouvelle intelligibilité de production du savoir dit scientifique; il n'y a pas un modèle figé de recherche, il n'y a pas qu'un type de connaissances scientifiques.

À un savoir scientifique représenté comme produit, résultat, structure quantitative, on peut faire correspondre un savoir qui s'inscrit plutôt dans un processus qualitatif (Ouellet, 1990). Une démarche qualitative décrit la recherche comme un processus: elle pose un regard sur la compréhension plutôt que sur la preuve, sur le sens plutôt que sur la mesure, sur la description plutôt que sur la vérification, sur l'implication et l'engagement du chercheur plutôt que sur une observation détachée, sur l'exploration qui permet un dévoilement plutôt que sur une procédure prédéterminée, sur l'originalité plutôt que sur la répétition (Carrier, 1997).

Par ailleurs, la recherche qualitative emprunte une distinction soulevée par les philosophes allemands qui soutiennent l'existence d'une différence entre les sciences de la nature et les sciences humaines. Découlant de cette influence, une approche qualitative poursuit le but de comprendre (*verstehen*), se préoccupe de l'unique, du particulier, alors que la recherche quantitative vise à expliquer les phénomènes naturels extérieurs par des lois universelles.

Le cube: une structure conceptuelle de l'activité scientifique

Si le contexte d'apprentissage du tronc commun s'ouvre à la dimension expérientielle de l'apprenant, l'apport pédagogique et intellectuel est soutenu par des instruments de base parmi lesquels on retrouve celui d'une représentation de la recherche comme une forme d'activité humaine⁷. La figure ci-dessous présente le modèle du cube, avec ses trois axes: la perception, l'intentionnalité et la méthodologie (Bouchard et Gélinas, 1990).



Pour ces professeurs-chercheurs, toute activité de recherche prend racine dans l'interaction entre ces trois aspects. L'axe de la perception réfère à l'explicitation du paradigme dont le chercheur est porteur et qui rend consciente sa vision propre du monde. L'axe de l'intention interroge la relation qu'il choisit d'entretenir avec les données, porte sur la spécification opérationnelle de la finalité de la démarche scientifique (connaître, expliquer, agir, changer) et se concrétise dans la rédaction des objectifs de recherche. L'axe méthodologique spécifie l'orientation méthodologique qui traduit les actions. Dans la construction de toute activité de recherche, ces trois aspects différenciés mais indissociables doivent trouver réponse à travers les choix cohérents du chercheur. «Les trois axes de la recherche permettent dès lors de situer les positions et les choix du chercheur et par là d'identifier son rapport au réel...» (Schoonbroodt, 1996 : 93).

Cet outil de base conçoit que l'activité scientifique est une réponse opérationnelle relative aux choix paradigmatique, intentionnel et méthodologique entrepris par le chercheur. Il servira à la construction d'un pont reliant la problématique au problème de recherche.

Admis à ce programme de maîtrise en fonction, entre autres, de notre capacité à présenter une problématique sous forme de préoccupations pour une question pratique ou un phénomène, voilà qu'un premier mouvement d'opérationnalisation s'amorce. Le défi d'opérationnaliser une problématique en un problème de recherche vise à déboucher sur les questions et les objectifs pour s'ouvrir sur une méthodologie cohérente. Ma préoccupation de départ était d'ordre d'une recherche de sens, d'un enrichissement de sens, de perspective à un projet personnel entrepris en milieu scolaire. En référence à l'axe de la perception du cube, c'est initialement à une réflexion épistémologique que j'ai été convoquée dans cette démarche d'opérationnalisation: quelle est mon attitude fondamentale envers la nature du savoir, envers moi-même et envers les sujets de mon étude?

Un deuxième point d'ancrage: Construire une activité de recherche à partir d'une problématique de départ et choisir une méthode font appel à plus que des choix d'ordre technique: c'est une activité intellectuelle et idéologique.

L’empreinte du chercheur dans l’acte de la connaissance

La pratique de toute recherche est, jusqu’à un certain point, empirique, pragmatique, intuitive. La recherche qualitative ne peut, quant à elle, renoncer à son caractère artistique: au centre de celle-ci, «le chercheur est la source productive, vivante» comme le soutient Zùniga (1998 : 33). Le caractère personnel des démarches du chercheur ne peut ainsi être occulté. De plus, tout chercheur aborde son objet de recherche à partir d’un cadre de référence qui reflète ses croyances à l’égard de la nature de la réalité. L’objet de l’étude, les paramètres choisis, traduisent ses convictions conscientes ou inconscientes, qui viennent déterminer un choix méthodologique. Dans le modèle du cube, la recherche interpelle les visions de la réalité dont chacun est porteur, implique des choix d’intention, d’idéologie et de méthodologie. La première étape passe par une prise de position du chercheur quant à sa façon d’observer la réalité, soit par sa compréhension propre et unique de l’univers ou par la clarification du paradigme dont il est porteur. Pour y accéder, il s’agit d’interroger ses présupposés axiologiques, ontologiques et épistémologiques.

Le cadre d'interrogation axiologique conduit chacun vers la mise à jour de ses propres valeurs, de ses croyances et de ses principes, car ils s'actualisent dans la construction du rapport avec notre objet d'étude. Les présupposés ontologiques, qui jouent un rôle similaire, dépassent le panorama personnel et s'ouvrent sur nos préférences de théories, de modèles ou de littératures scientifiques. Dévoiler ce que nous portons comme valeurs et référents théoriques relève donc de l'axiologie et de l'ontologie.

Nos présupposés axiologiques et ontologiques orientent la façon de concevoir la nature de la réalité. Si la réalité est à première vue accessible à tous, la compréhension et les significations de cette représentation sont subjectives et singulières. Ainsi, si je souscris à l'idée que la réalité est stable, tangible, semblable à celle du monde naturel, qu'elle est située en dehors de moi, je la conçois comme objective. Par contre, si la réalité est fluide, dynamique, complexe, diversifiée, qu'elle n'existe pas en soi mais est créée, je la conçois comme le fruit d'une construction qui relève d'un processus subjectif d'élaboration personnelle.

On ne peut parler du champs de l'épistémologie (en grec, *la science du savoir*), cette manière dont les savoirs se construisent, sans évoquer les paradigmes, ces guides de l'activité scientifique qui traduisent la vision du monde de tout chercheur (les croyances de base, les idéologies, les pris-pour-acquis, les *lunettes à travers lesquelles on voit le monde*). Des auteurs relèvent que le chercheur hérite de paradigmes (Pourtois et Desmet, 1988; Bouchard, 1998) et que cette vision peu professée est toujours sous-entendue et à l'oeuvre dans toute activité de recherche. Si, lors des lectures, un néophyte risque de se perdre dans un filet de concepts, la notion de paradigme demeure peu précise et est accompagnée d'un flou qui remonte à ses origines mêmes. Par ailleurs, à travers un mélange de présupposés philosophiques, de modèles théoriques ou de concepts-clés, plusieurs auteurs véhiculent deux tendances paradigmatiques distinctes (Guba et Lincoln, 1990; Pourtois et Desmet, 1988; Bouchard et Gélinas, 1990; Bouchard, 1998). En outre, Lincoln et Guba (1985) parlent du paradigme positiviste et du paradigme constructiviste; Capra (1990) oppose la vision réductionniste à la vision holistique. Pour d'autres chercheurs, ces deux colonnes paradigmatiques s'estompent ou, du moins,

changent de nature; elles passent d'un statut dichotomique à une relation complémentaire avec des aspects analogues. L'une ne remplace pas l'autre, elles coexistent. (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Toutefois, si deux tendances paradigmatiques distinctes coexistent en étant exclusives, il est préférable en recherche de dépasser cette dichotomie. Ainsi, deux chercheurs «... porteurs de rationalités différentes (l'une considérant le réel comme *donné* et l'autre l'envisageant comme *construit* ⁸), pourraient bien faire avancer la connaissance d'un objet de recherche particulier de manière beaucoup plus rentable que deux collègues de disciplines différentes qui partagent des visions identiques du fonctionnement du réel» (Bouchard, 1998 : 61).

Retenons que les démarches de connaissance de ces rationalités sont différentes, ne requièrent pas les mêmes *lunettes* conceptuelles, ne nécessitent pas les mêmes approches. Si ces deux paradigmes sont indispensables et même complémentaires à l'étude de tout phénomène dans sa globalité, un chercheur ne peut penser couvrir la totalité de son objet de recherche. Chacune de ces visions est une saisie partielle et réductrice du *réel*.

Un troisième point d'ancrage: Si la description des étapes de ma démarche de recherche est la partie visible de l'ensemble d'un cheminement qui me conduit au savoir, il existe une partie cachée, que Kuhn (1970) a nommé «paradigme», qui exerce une influence déterminante sur cette démarche même. Malgré son importance reconnue, on vit à la fois une difficulté et une crainte diffuse d'explicitier nos implications et nos présupposés. C'est le contexte de la maïeutique tel que vécu au tronc commun qui m'a initiée et qui continue de soutenir ma réflexion épistémologique. C'est ce questionnement socratique qui m'a permis de conscientiser l'empreinte singulière que je laisserai dans l'acte de la connaissance. D'où est-ce que je parle quand je le fais, d'où surgit ma parole, quels sont mes pris-pour-acquis (valoriels, idéologiques, théoriques)?

De par le type de réflexion amorcée au tronc commun, je prends peu à peu conscience que la meilleure façon d'apporter une contribution inédite de qualité à sa recherche est de reconnaître l'apport de son unique expertise personnelle. Je ne suis pas qu'une étudiante-apprentie-chercheuse; je porte une expérience de mère à temps plein, d'épouse, d'infirmière,

d'apprenante, de professeure. L'ensemble de ce vécu personnel et professionnel me ramène à des points de convergence dans ma vision de la réalité: un intérêt soutenu pour la personne, adulte ou enfant, dans sa totalité, dans ses rapports avec son intériorité, dans sa singularité, dans son unicité, dans ses mouvements de développement, dans les significations données aux expériences vécues. J'inaugure donc ma recherche avec l'esprit d'une exploratrice plutôt qu'avec l'élan d'une conquérante. Mon intention de comprendre un phénomène me positionne dans le deuxième axe du cube et, comme résultante, me propose de choisir la méthodologie de type terrain, qui correspond au troisième axe ⁹. Comme en gestalt, le tout s'est opéré comme une rencontre, comme par osmose. C'est l'appel, dans son sens d'être invitée à venir. L'appel de la perspective qualitative concerne le mouvement d'aller vers, elle mobilise, elle suscite.

Des sources d'inspiration deviennent pôles d'aspiration

Si ma formation professionnelle m'a appris à reconnaître la place imposante de la rationalité, de la logique, de la raison du cerveau gauche; si le tronc commun a valorisé

l'expression de ma singularité, voilà que j'apprivoise l'intuition comme mode de connaissance, comme moyen non conceptuel de connaissance. Deslauriers (1987), ce chercheur vulgarisateur, m'a tracé la voie dans la compréhension de sa dynamique opérante au coeur de la démarche qualitative. Ses paroles éclairent la place centrale de l'intuition dans la conduite d'une recherche et dans l'analyse des données. C'est aussi l'intuition, «la façon presque instantanée dans laquelle il y a un moment dans lequel une étincelle de compréhension saute, tout tombe en place, et le confus devient clair», d'après Zùniga (1998 : 27), qui agit comme un principe d'ordre à partir duquel le discours d'un chercheur s'organise et qu'un texte peut graduellement se structurer. Ces auteurs me permettent de conscientiser que la méthode scientifique ne suffit pas à elle seule à créer un monde de connaissances; elle a besoin de l'intuition créatrice du chercheur comme pivot pour l'interprétation d'un phénomène et pour l'édification d'une passerelle entre la pensée et l'écrit.

Une autre source d'inspiration dans le développement et l'expansion de ma pensée d'apprentie-chercheuse sera ma rencontre en face à face avec Capra (1987), qui m'initiera au passage d'un vision mécanique du monde à

une vision holistique. Célèbre physicien, il proclame que la science pure ne connaît plus de certitudes et qu'on doit délaisser le *vrai* pour le *relatif* (Capra, 1985). Pour ce scientifique, la vérité n'a pas le sens d'une correspondance exacte entre la description et le phénomène décrit. Ce que j'observe n'est pas un monde qui existe objectivement, donc représenté en tant que tel, mais plutôt un monde créé par mon propre processus de connaissances. Capra parle du «phénomène d'accouchement du monde» (Capra et Steindl-Rast (1991 : 130); en fait, ce que je vois dépend de la manière dont je regarde. *Tout ce qui est reçu, l'est en fonction de la forme du réceptacle*. Ce n'est pas la chose telle quelle qui habite le chercheur mais l'idée qu'il s'en fait: la subjectivité s'affirme comme élément constitutif de toute recherche. C'est alors que je conscientise l'immanence de toute connaissance: c'est toujours la connaissance de l'objet à partir du sujet.

Par alchimie, ces sources d'inspiration se transmutent en pôles d'aspiration. Je me sens dès lors soutenue dans une trajectoire qui correspond à l'arabesque, cette ligne sinieuse avec des retours en arrière, faite d'avancées, de bonds et de moments de maturation. En conséquence, des périodes d'impasses, de tâtonnements, d'orientations

erratiques peuvent parsemer un semblable circuit. Je m'ouvre donc à la prise de risques, j'apprivoise ma tolérance à l'ambiguïté, j'explore ce monde de la recherche de façon intuitive. En concomitance, je m'offre des temps d'arrêt pour me centrer sur mon propre engagement ce qui me permet de garder la direction projetée malgré les embûches. Or, si j'ai à maintes reprises confondu la maturation avec la régression dans mon cheminement, voilà qu'aujourd'hui, je reconnais la nécessité des aller-retour, je sais que lorsqu'il y a période de mûrissement, il y a peu de signes extérieurs visibles de transformation. Comme la femme qui, en son sein, porte l'enfant n'a pas à intervenir, quelque chose se fait en elle. Cette profonde gestation intérieure souterraine est inscrite dans un bouillonnement invisible: bouillons de conscience qui cherchent des voies d'expression, de fécondité. Le propre de cette traversée s'actualise dans l'enracinement personnel de la recherche.

Un quatrième point d'ancrage: Qu'est-ce qui, en moi, comme apprentie-chercheuse, demande à exister pour qu'au milieu de tant de choix, je me rende disponible à la parole de ces auteurs particuliers?

SE METTRE À PAS D'OEUVRE: TRIO AVENTURE- PÈLERINAGE-ALCHIMIE

*«Parler de recherche qualitative
exige une ouverture épistémologique.»
Zùniga (1998 : 21)*

C'est donc initialement au niveau épistémologique que se sont opérés peu à peu la construction de mon objet d'étude et la délimitation de ma problématique, mes choix méthodologiques. Le sens premier de ce choix d'une approche qualitative, je ne l'ai pas fait sur le plan des techniques mais sur celui de l'objet même de mon questionnement et des postulats qui s'y rattachaient. C'est donc dire que le fait qu'une recherche puisse être qualifiée de qualitative lui vient de l'orientation épistémologique du chercheur lui-même et non pas des procédures utilisées.

Ma question de recherche et les textes cités en référentiel, entre autres, témoignent aussi de ce mode unique de rapport au réel. Avec le recul, j'ai opté pour la recherche qualitative d'un triple point de vue: axiologique, ontologique et épistémologique. C'est en ce sens qu'inscrire mon activité de recherche

sous l'angle qualitatif me permet, d'une certaine façon, de faire consciemment ce qui vient naturellement. Pour opérationnaliser ces prises de position quant à mon objet de recherche, j'ai, par la suite, opté pour des aspects techniques. Une recherche exploratoire d'inspiration herméneutique-phénoménologique dans un cadre constructiviste est certes audacieux, dans le sens de courageux, d'intrépide. Je me suis laissée séduire par cet angle qui accorde à l'expérience humaine et à la subjectivité une place centrale.

En recherche qualitative, je suis placée devant le défi de développer une méthode originale en fonction du phénomène étudié, d'où un certain attrait pour l'aventure. La construction de ce genre d'oeuvre, relève de l'autodidacte car rien n'est standardisé et les savoirs pour y accéder sont flexibles.

Le sens étymologique du mot méthode renvoie à *chemin*, d'où *voie*, *direction qui mène à un but*, *le droit chemin pour bien mener ses pensées*. Si la plupart des réflexions portant spécifiquement sur la méthode omettent de signaler qu'il s'agit d'une aventure, au sens profond du terme, on réalise tôt que la présence du doute, du désordre, de la

confusion seront des compagnons de route. Un chemin est à frayer: comme celui de notre naissance, il en est un que personne d'autre ne peut tracer à notre place.

Dans un telle dynamique de création, toutes les étapes de la recherche s'imbriquent à des moments différents et permettent une élaboration progressive. Loin d'une traversée linéaire, il s'agit plutôt d'un processus où un même mouvement spiralé se répète en permettant dans sa prise d'amplitude de nouvelles intégrations. Les différentes étapes ne sont pas des phases séparées et existant d'elles-mêmes. Elles se révèlent comme des parties d'un même mouvement qu'il s'agit de synchroniser. C'est donc une évolution constante qui ne peut être située dans une destination définitive à atteindre le plus rapidement possible. La métaphore de l'horizon éclairé pareil itinéraire parce qu'elle suggère un contexte dont les limites peuvent continuellement reculer.

En langage analogique, je me qualifie de *marathonienne intellectuelle* plutôt que de *sprinteuse intellectuelle*. La coureuse de fond possède un rythme naturel posé. Elle aime prendre le temps d'analyser, de sentir différentes possibilités, de laisser décanter.

Elle préfère les actions longues qui permettent un effort soutenu et un travail en profondeur, mené à son rythme. Si besoin est, elle sait accélérer. Chez elle, les idées nouvelles sont le fruit d'un long mûrissement en solitaire.

Je suis une femme de trajet, une personne d'aventure où le cheminement importe autant que l'arrivée, d'où l'inspiration d'un pèlerinage comme voyage entrepris en lieux étrangers dans un esprit de piété. Un tel travail occupe une place importante à un moment donné dans une trajectoire de vie, il m'apparaît essentiel qu'on s'y épanouisse et que le plaisir devienne fidèle compagnon de route. Je suis constamment inscrite dans un même mouvement créateur; le mûrissement de conversations, de lectures, d'échanges, de séminaires, de symposiums, de colloques, contribuent à construire et à structurer ma pensée qui se marie en quelque sorte aux décisions à prendre dans la conduite et la poursuite de mon activité de recherche.

Pour arriver à trouver le ton juste de son parcours de recherche, Deslauriers fait allusion à la synchronicité, concept qui expliquerait la liaison de phénomènes sans relation causale (1987 : 151).

Sans pouvoir expliquer comment, les choses se relient dans un ordre qui échappe à l'intellectuel qui est incapable de le penser. À cet effet, lorsqu'on porte un projet de recherche qui nécessite un engagement omniprésent, il n'est pas rare que des événements qui, au premier abord, lui soient étrangers, suscitent un éclairage qui renouvelle ou relance une perspective de départ. La globalité du trajet n'est pas sans rappeler l'alchimie, cette suite complexe de réactions et de transformations que l'entendement humain ne peut arriver à déchiffrer.

Approche expérientielle, une décennie plus tard: portée éducative, dimensions de l'ordre du vécu

Le contexte de la maïeutique tel que vécu au sein de l'encadrement du tronc commun propose des défis d'ordre autres qu'intellectuels. Est-ce dire qu'on apprend par la recherche? On apprend sur le contenu, la méthode, les techniques. Par dessus tout, on apprend à s'interroger, à analyser, à synthétiser, à dégager l'essentiel, à interpréter, à communiquer. Les contraintes, les critiques, les résistances et les moments de doute, de remises en question sont constamment entrelacés. Chacun est impliqué dans sa capacité d'appréhension personnelle qui, au delà de notions fondamentales à s'approprier, guide l'attention aux présupposés constitutifs de l'épistémologie individuelle, permet la mise en forme langagière et écrite et, en ce sens, s'inscrit dans une perspective où il est davantage question de démarche que de point d'arrivée.

*«Le moteur qui met en marche la recherche est
le recherché lui-même.»*

Dürckeim

Une décennie plus tard, cette approche expérientielle propose donc à l'apprenant d'être en recherche autant que faire de la recherche. Être en recherche implique d'entrer dans un questionnement à partir de soi, à partir de son parcours expérientiel significatif, de reconnaître la richesse d'une expertise irremplaçable issue d'expériences préalables. La formation intellectuelle inclut l'acquisition de notions en méthodologie mais, plus fondamentalement, la prise de conscience d'un ensemble de points de vue possibles sur soi-même, l'attention portée aux présupposés constitutifs de son épistémologie, la capacité de communiquer avec les tiers. La transformation de l'expérience en savoirs implique certes la dimension cognitive mais elle touche d'abord sa dimension existentielle; il s'agit du savoir faire sens de son expérience qui conduit à un nouveau rapport avec soi-même.

L'espace du tronc commun s'inscrit comme un tremplin dans la poursuite de la démarche de donner naissance à soi comme chercheur. La complexité d'une telle orientation d'apprentissage est en soi déroutante, déstabilisante, car elle bouscule les habitudes intellectuelles acquises depuis longtemps. La représentation qu'ont plusieurs de l'acquisition de la connaissance, la conçoivent comme quelque chose

d'extérieur, d'étranger qu'il est difficile de s'approprier et par la suite de maîtriser. D'un produit statique à mémoriser, voilà que l'option d'une vision du savoir comme quelque chose de vivant, de dynamique, prend peu à peu forme dans les échanges. Le savoir devient un processus d'interprétations constant qui évolue dans l'interaction entre les membres de la cohorte. Pareille rupture avec la transmission verticale de la connaissance, le passage d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question, entraîne de l'incertitude et, parfois, de l'angoisse.

Le fait de se retrouver comme étudiante débutante qui a très peu de contrôle sur ce genre de situation d'apprentissage a entraîné chez certaines et certains une dévalorisation et un sentiment de régression par rapport à un statut socio-professionnel habituel. Une compagne dira: «J'étais souvent déstabilisée par un désir de performer alors que je me savais peu munie». L'instabilité, le non-savoir, les moments de doute, les insécurités, les erreurs, les incessants questionnements des professeurs, les critiques, les difficultés à comprendre et à s'approprier le vocabulaire de la recherche, l'investissement en temps nécessaire pour progresser dans les étapes ainsi que le partage par la parole et l'écrit ne

peuvent être occultés du vécu de la formation globale.

Le contexte du tronc commun et l'accompagnement pédagogique permettent de porter un regard renouvelé sur le rôle de l'apprenant: au-delà de la traditionnelle représentation d'un consommateur passif ou d'un récepteur attentif, voilà qu'on lui reconnaît un rôle actif et intentionnel. Il devient le producteur de son propre apprentissage.

L'intervention des professeurs dans une telle atmosphère commande l'état de vigilance car elle vise à saisir, en chacun, ce qui n'est souvent que *bourgeoisement*. Dans une volonté d'élargir la conscience de chaque étudiant, l'invitation à faire des liens, à créer un sens personnel à des acquis à travers l'accompagnement socratique nécessitent un engagement, une présence soutenue au vécu socio-affectif et intellectuel de chacun.

En cela, on puise aux sources de la tradition allemande, où l'éducation est vue comme une expérience totalisante car elle touche tous les aspects de l'humain. C'est par l'apprentissage que l'être humain se réalise. L'expression *bildung* rend compte à la fois du processus grâce auquel l'individu développe ses prédispositions intellectuelles et

caractérielles et son résultat (van Manen, 1997).

Un contexte de formation universitaire comme celui-ci relie le tandem professeurs/apprenants aux objets de savoir dans un rapport où l'acquisition de connaissances n'est pas une fin en soi mais un processus en constant devenir. Il ne s'agit pas d'un savoir cumulatif; il s'agit d'être capable d'une maïeutique, de faire accoucher l'autre de son humanité même. Le maître est quelqu'un qui tente d'explicitier au fur et à mesure sa propre pratique de façon à la rendre aussi transparente que possible pour faciliter et catalyser l'apprentissage des disciples. En aucun temps, les professeurs n'ont tenté d'opposer leur *savoir* à l'*expérience* des apprenants. *Experts* dans le processus pédagogique, ils facilitent l'accessibilité à des notions théoriques et à des instruments méthodologiques pertinents alors que l'expertise de contenu provient des étudiants. Le genre de relation éducative qui naît de cette position d'échanges est à la fois intense et influente. Une telle conception de la formation universitaire qui advient dans l'interdépendance des deux parties plus que dans un rapport qui définit les professeurs comme les *donnants actifs*, *ceux qui savent* et les étudiants comme les *recevants passifs*,

ceux qui apprennent, est à mon avis une connaissance vivante, inspirée, qui en ce sens, aide autant les professeurs que les apprenants à se construire. Cet espace de rencontre offre un mode de rapport qui place les professeurs et les apprentis-chercheurs dans une position où ils peuvent se recevoir, où ils peuvent habiter leur parole unique. Chacun est reconnu dans son mouvement de croissance distinct.

En guise de coda

*«Créer, c'est enfanter une oeuvre
qui enfante le créateur.»
Paul Valéry*

Comme dernière piste d'éclairage, j'aborderai les dimensions de l'ordre de mon vécu personnel. Ma

propre formation intellectuelle s'est surtout opérée dans la prise de conscience de ma capacité réflexive d'où mon intérêt pour l'épistémologie. L'ouverture de mon regard de chercheure s'est déployée à travers la mise à jour des fondements épistémologiques qui organisent ma pensée. J'ai des préférences, des inclinations et des intérêts particuliers, et je m'intéresse à mon objet d'étude avec tout mon système de valeurs. C'est à travers

cette individualité que je laisserai une marque d'originalité à ma contribution scientifique. La présente démarche scientifique entreprise dans le cadre de ma maîtrise est donc chargée de mes sensibilités personnelles, qui sont devenues, en quelque sorte, l'instrument d'enrichissement du sens, ma manière à moi de penser du sens.

C'est la réflexion épistémologique qui a servi de catalyseur au développement de mon sens critique et qui a apprivoisé l'omniprésence du doute d'une chercheuse en herbe. Entre autres, elle m'a permis de reconnaître que la parole d'un expert ne me convient pas toujours. J'ai développé un nouveau rapport personnel au savoir et à sa pertinence: je prends conscience d'une préférence pour un certain type de savoir et une *foi* dans certaines façons de le produire, au détriment d'autres types de savoir et d'autres façons de le produire.

À l'heure actuelle, mon projet de mémoire se déploie comme l'oeuvre d'une artiste-peintre. Les pas hésitants où le désordre, l'éparpillement, l'errance, l'incessante remise en question de la démarche, qui n'est pas sans rappeler l'expérience du chaos dans tout acte de création artistique ou situation

d'apprentissage (Deschamps, 1991), s'insèrent dans l'édification qui n'apparaît finalement à celui qui la crée que dans chacun des gestes posés, des choix faits. Je suis habitée par mon projet de recherche, pas obsédée, mais plutôt passionnée par sa voie claire-obscur, par sa route sinueuse à distance inconnue. Comme une oeuvre d'art, mon mémoire est en constant devenir. Je ne peux pas le finir... je ne pourrai que l'arrêter.

Références bibliographiques

- Bernard, C. (1966). Introduction à l'étude de la méthode expérimentale. Paris: Garnier-Flammarion.
- Bouchard, Y. (1998). «Multidisciplinarité, interdisciplinarité et la poursuite du savoir éducatif en sociologie». In M. Hardy; Y. Bouchard; G. Fortier (sous la dir.). L'école et les changements sociaux. Montréal: Les Éditions Logiques. 45-68.
- Bouchard, Y. et Gélinas, A. (1992). Typologie de la recherche. Document de travail. Département des sciences de l'Éducation. Université du Québec à Rimouski.
- Bouchard, Y. et Gélinas, A. (1990). «Un modèle alternatif de formation des futurs chercheurs». Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative. 3 (printemps), 119-141.
- Capra, F. et Steindl-Rast, D. (1994). L'univers aux frontières de la science et de la spiritualité. Paris: Sand.

- Capra, F. (1990). *Le temps du changement. Science, société et nouvelle culture* (2 e éd.). Monaco: Éditions du Rocher.
- Capra, F. (1987). *La totalité et la santé*. Conférence présentée au 3 e colloque sur le thème Santé et Thérapies: Science et Réalité organisé par l'AGORA Inc. et l'Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec. Vendredi 20 novembre 1987 à l'Hôtel Bonaventure Hilton, Montréal.
- Capra, F. (1985). *Le tao de la physique*. Paris: Sand.
- Carrier, C. (1997). *L'expérience du rapport à soi lors d'un changement actualisant*. Thèse de doctorat. Université Laval (Québec). Département d'orientation, administration et évaluation en éducation. Faculté des sciences de l'éducation.
- Deslauriers, J.-P. (1987). «L'analyse en recherche qualitative». *Cahiers de recherche sociologique*. 5 (2). 145-152.
- Deschamps, C. (1991). «Étude phénoménologique sur l'expérience du chaos et de sa transformation: Quelques considérations éducatives». *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*. 4 (hiver). 63-71.
- Gélinas, A. et Bouchard, Y. (1989). *La scientificité en recherche*. Document de travail. Département des sciences de l'Éducation. Université du Québec à Rimouski.
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The Paradigm Dialog*. London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications, Inc.

- Kuhn, T. S. (1970). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Lafortune, Mireille. (1991). «Du mythe de l'objectivité à la vivance de l'écriture». *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*. 5 (automne). 99-105.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2 e éd.). Montréal: Guérin, éditeur ltée.
- Lessard-Hébert, M; Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Ouellet, A. (1990). *Guide du chercheur. Quelques éléments du zen dans l'approche holistique*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Roy, A. (1998). *Écoooooole! Maudite école... Poésie*. Saint-Basile : Au mot juste Enr. p.87.
- Schoonbroodt, C. (1996). *La prévention du tabagisme chez les jeunes, recherche et intervention: étude épistémologique*. Thèse de doctorat en santé publique. Orientation Éducation pour la santé. Université catholique de Louvain.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2 nd ed.). Toronto: The Althouse Press.
- Zùniga, R. (1998). «La recherche qualitative comme carrefour identitaire». *Recherches qualitatives*.(18). 17-33.

Notes

- 1 Je tiens à remercier très sincèrement M Yvon Bouchard, professeur au département d'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) pour ses judicieux commentaires sur les diverses versions de ce texte; M. Arthur Gélinas, professeur au département d'éducation de l'UQAR et Mme Colette Schoondbroodt, post-doctorante au GRIES (Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Éducation pour la Santé) de l'UQAR pour leurs réflexions sur la version préliminaire; Mme Line Fournier, étudiante à la maîtrise en éducation de l'UQAR pour son généreux partage écrit; Soeur Bertille Beaulieu, professeure au Secteur arts et lettres de l'Université de Moncton, campus d'Edmundston (UMCE) pour ses suggestions en linguistique. Le texte dans sa facture finale ne préjuge en rien de leur propre position sur le sujet.
- 2
- 3 Je désire souligner l'apport du FCAR (Fondation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche) pour l'attribution d'une bourse Québec-Acadie durant l'année universitaire 1997-1998 ainsi que de la Fondation de l'UQAR pour la remise d'une bourse d'excellence en recherche, édition 1998: ces reconnaissances ont été des facteurs facilitants dans le déroulement du présent programme d'études.
- 4 Cette communication apparait dans Bouchard et Gélinas (1990), cités en références.
- 5 Extrait de Roy, Albert (1998), cité en références.
- 6 Ce mot entre guillemets est porteur de sens qui doit être qualifié selon la perspective épistémologique choisie. La vérité de chacun dans le cadre de la maïeutique implique le sens du statut accordé à la réalité, d'où des visions différentes.
- 7 Le concept d'activité réfère à un construit de l'esprit tel que décrit par Gélinas et Bouchard (1989), cités en référence. «Cette représentation de la recherche en tant qu'activité humaine implique [...] avant tout le chercheur comme un acteur aux prises avec des choix de différents ordres et lors desquels vont se manifester

ses visions de la réalité et les enjeux éthiques de ses relations avec l'univers humain» (p. 3).

8 C'est l'auteur qui ajoute l'italique.

8 Dans un document de travail de Bouchard et Gélinas (1992) cité en référence, l'apprenti-chercheur peut conscientiser la cohérence de son projet de recherche en rapport avec les trois axes du cube (perception, intentionnalité, méthodologie) à partir d'un tableau synthèse.