

Université de Montréal

Changer et connaître
*La recherche-formation, une voie privilégiée
de changement de la pratique éducative*

par

Ekaterini Lanaris

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D)
en psychopédagogie**

Mars 2001

© Ekaterini Lanaris, 2001



LB

5

U57

2001

v.017

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Changer et connaître
*La recherche-formation, une voie privilégiée
de changement de la pratique éducative*

présentée par :

Ekaterini Lanaris

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____	président-rapporteur
Jean-Claude Héту	
_____	directeur de recherche
Ali Hamein	
_____	membre du jury
Claude Lessard	
_____	examinatrice externe
Louise Ménard	
_____	représentante du doyen de la FES
Deena White	

Thèse acceptée le : _____

Sommaire

La visée de cette recherche est d'articuler les liens entre le changement de la pratique éducative et la démarche de recherche-formation; cette dernière place le chercheur au centre autant du processus de construction de connaissances, que de celui de changement de sa propre pratique. Une question importante se pose alors, celle de savoir en quoi l'engagement dans une démarche de recherche-formation favorise le changement de la pratique éducative.

La particularité de cette recherche consiste dans le fait que c'est par une démarche de recherche-formation que j'ai tenté de mieux comprendre la recherche-formation. Pour ce faire, j'ai exploré les dimensions expérientielles et théoriques de mon sujet de recherche. Mon intérêt pour cette démarche de recherche prend ses racines dans mon rapport à la connaissance : j'avais intériorisé un rapport hiérarchique entre la théorie et la pratique, et j'étais persuadée qu'une bonne connaissance des modèles théoriques me rendrait meilleure praticienne. Plus je comprenais les origines et les implications de ce qui m'arrivait dans ma pratique professionnelle ainsi que dans ma vie personnelle, plus j'étais en mesure de prendre ma place, en introduisant des changements importants dans ma pratique. Ceci jusqu'au moment où j'ai découvert que je n'avais pas changé autant que je le pensais. J'ai commencé alors à remettre en question la démarche de recherche-formation, je lui reprochais d'être prometteuse, mais décevante. C'est de cette difficulté qu'est né le désir de mieux comprendre le phénomène de changement dans une démarche de recherche-formation. Évidemment la recherche-formation n'est pas la seule démarche de recherche qui poursuit des visées de changement de la pratique, c'est pourquoi il a été important d'explorer les démarches de science-action et de recherche-action afin de ressortir la particularité de la recherche-formation.

Dans le but de compléter et d'approfondir ma compréhension du rôle que la recherche-formation joue dans le processus de changement de la pratique éducative, j'ai décidé de questionner cinq praticiens-chercheurs qui ont eu des trajectoires de recherche-

formation fort différentes. La mise en relation de leur expérience et de la mienne a permis de dégager les catégories d'analyse des données issues d'entrevues semi-dirigées.

L'analyse détaillée de chaque trajectoire de recherche m'a permis de voir que dans une démarche de recherche-formation les praticiens vivent des changements qui dépassent le cadre de la pratique professionnelle, cheminent vers le développement d'une nouvelle identité professionnelle, et rencontrent certaines difficultés qui peuvent soit faciliter le processus de recherche, lorsqu'elles sont explorées, soit poser des obstacles, lorsqu'elles restent dans l'ombre. La mise en commun de ces trajectoires a permis de ressortir les éléments qui sont importants dans une démarche de recherche-formation. Tous les praticiens-chercheurs entament leur démarche de recherche avec une structure cachée, qui est essentiellement leur propre façon de comprendre le monde et le rôle qu'ils peuvent jouer. Cette structure cachée influence leurs motivations pour entreprendre une recherche-formation ainsi que leurs attentes à l'égard de la démarche. La découverte d'un sujet de recherche devient le fil conducteur et le moyen par excellence de mises en relation élargies entre les différentes sphères de la vie personnelle et professionnelle, autant passées que présentes. Certaines mises en relation sont difficiles à établir, puisqu'elles réveillent des tensions et des souffrances; la plupart du temps ces tensions viennent se jouer dans la relation de supervision, et lorsqu'elles sont comprises et analysées en fonction du sujet de recherche, elles permettent au praticien-chercheur d'avancer autant dans le processus de construction de connaissances, que dans celui de changement de sa pratique.

C'est ainsi que quelques conditions optimales pour une démarche de recherche-formation sont mises en évidence : pour que des changements puissent avoir lieu il faudrait que le praticien-chercheur adopte une attitude de chercheur, et également une attitude d'apprenant; tout en assumant la responsabilité de sa démarche de formation, il doit considérer qu'il a des choses à découvrir, à construire, autant au niveau des connaissances qu'à celui de la pratique professionnelle. La démarche de recherche-formation permet au praticien-chercheur de prendre conscience de la complexité de sa pratique et de donner un sens aux changements qu'il choisit d'y introduire.

Table des matières

Sommaire.....	i
Table des matières	iii
Liste des tableaux	xi
Remerciements.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
I. DIMENSIONS EXPÉRIENTIELLES DU SUJET DE RECHERCHE	4
1. Le début de l’aventure	5
1.1 Un terrain inconnu : la recherche-formation.....	5
1.2 Les premières découvertes	8
1.3 L’émergence des difficultés.....	9
2. La découverte d’un fil conducteur.....	12
2.1 La problématique du changement de la pratique.....	13
2.2 Le lien recherche-formation / changement de la pratique.....	15
3. Question de recherche.....	16
II. LES DIMENSIONS THÉORIQUES DU SUJET DE RECHERCHE.....	17
1. Articulation des notions de recherche et de changement de la pratique.....	18
1.1 Le rôle de la recherche dans le changement de la pratique.....	19
1.2 Une nouvelle façon de faire de la recherche.....	21

2. Le statut du praticien	22
2.1 Le rapport à la pratique et son sens	23
2.2 Le rapport au pouvoir	25
3. Le rapport au changement	27
3.1 Une nouvelle façon de concevoir le changement	27
3.2 Les enjeux dans la problématique du changement de la pratique	29
3.2.1 L'objet du changement	30
3.2.2 Comment changer?	31
3.2.3 Les conditions pour que le changement de la pratique ait lieu	32
4. Quelle est la particularité de la recherche-formation?	33
4.1 Définitions de la recherche-formation	34
4.2 Quelle recherche pour quel changement?	39
4.2.1 Mon rôle dans ma démarche de recherche-formation	40
4.2.2 Le statut du praticien-chercheur	41
4.3 Le rapport à la pratique, au pouvoir et au changement	43
III. LA MÉTHODOLOGIE	48
1. La double subjectivité de la recherche-formation	50
1.1 La préoccupation du sens des phénomènes	50
1.2 La portée du sens subjectif du sujet de recherche	52
2. Mon parcours en recherche-formation	54
2.1 Les étapes d'une recherche-formation	54
2.2 Les grands moments de ma démarche de recherche	55
2.2.1 La découverte de la structure cachée et les premiers changements	55
2.2.2 L'absence de trait d'union	59
2.2.3 Exploration du sens des difficultés	59
2.2.4 Des mises en relation élargies et des changements amplifiés	60

3. La cueillette des données.....	62
3.1 Les participants.....	63
3.2 Les instruments.....	65
3.2.1 L'histoire de vie et le journal de bord.....	65
3.2.2 Les entrevues.....	67
3.2.3 Les rencontres avec mon directeur de recherche.....	69
3.3 La vérification des données.....	69
4. L'analyse des données.....	70
4.1 Les caractéristiques de l'analyse.....	70
4.1.1 Une analyse signifiante.....	70
4.1.2 Une analyse sensible.....	71
4.1.3 Une analyse nuancée.....	72
4.1.4 Une analyse interactive.....	72
4.1.5 Une analyse relationnelle.....	73
4.2 Les niveaux d'analyse.....	74
4.2.1 Une première analyse d'ensemble.....	74
4.2.2 Une deuxième analyse approfondie.....	75
4.2.3 La mise en relation avec mon expérience et l'émergence des catégories.....	77
4.2.4 La synthèse des analyses et les mises en relation avec les théories.....	78
5. La validité de ma recherche.....	81
5.1 La validité interne.....	81
5.1.1 La cohérence de la méthode.....	82
5.1.2 La portée de la recherche pour le praticien-chercheur.....	83
5.2 La validité externe.....	85
5.2.1 Pour les participants.....	85
5.2.2 La transférabilité de la recherche.....	86

IV. ANALYSE DES DONNÉES	87
A. PREMIÈRE TRAJECTOIRE : CHLOÉ.....	89
1. La structure cachée	90
1.1 Les motivations pour entreprendre une recherche-formation.....	90
1.2 La relation entre autorité intérieure et autorité extérieure.....	91
1.2.1 Les liens entre recherche et formation.....	92
1.2.2 L'intuitif et l'intellectuel: deux types de savoir différents.....	93
1.2.3 L'aspect relationnel.....	96
2. Les changements vécus pendant la démarche.....	97
2.1 Un nouveau rapport à soi.....	97
2.2 Un nouveau rapport à la pratique.....	98
3. La difficulté à établir des traits d'union.....	99
B. DEUXIÈME TRAJECTOIRE : DAPHNÉ	101
1. La structure cachée	102
1.1 Les motivations pour entreprendre une recherche-formation.....	102
1.2 Le rapport au pouvoir de la connaissance.....	103
1.2.1 Les liens entre recherche et formation.....	103
1.2.2 La difficulté de se trouver une place.....	104
2. Les changements.....	106
2.1 La découverte du sens.....	106
2.2 Une mise en relation...relationnelle	107
2.3 Un nouveau rapport à la connaissance	110

3. La difficulté à établir des traits d'union.....	111
3.1 Dans le rapport à la connaissance	111
3.2 Dans le rapport à la pratique.....	113
C. TROISIÈME TRAJECTOIRE : ZOÉ	117
1. La structure cachée	118
1.1 Les motivations pour entreprendre une recherche-formation.....	118
1.2 La dissociation entre l'alternatif et le traditionnel.....	118
1.2.1 Le rapport à la pratique: yoga versus aérobic.....	119
1.2.2 L'alternatif et le traditionnel dans la recherche	120
1.2.3 La dissociation persiste	123
1.2.4 L'aspect relationnel	126
2. Les changements.....	128
2.1 Un nouveau rapport à la connaissance	128
2.2 Un nouveau rapport à la pratique.....	129
3. L'absence de trait d'union.....	132
3.1 Dans le rapport à soi	132
3.2 Dans le rapport à la connaissance	133
D. QUATRIÈME TRAJECTOIRE : ORPHÉE	136
1. La structure cachée	137
1.1 Les motivations pour entreprendre une recherche-formation.....	137
1.1.2 L'emprise de l'évaluation.....	137
1.2.2 La quête et l'expression du monde intérieur.....	138

2. Les changements.....	139
2.1 Un nouveau rapport à soi.....	139
2.1.1 L'exploration du monde intérieur.....	139
2.1.2 Un nouveau rapport à l'évaluation.....	140
2.2 Un nouveau rapport à la pratique.....	141
3. La difficulté à établir des traits d'union.....	143
3.1 Dans le rapport à l'autorité extérieure.....	143
3.1.1 Lorsque l'évaluateur devient évalué.....	143
3.1.2 Lorsque le praticien devient apprenant.....	145
3.2 Dans le lien recherche et formation.....	146
3.3 Dans le rapport au changement.....	148
E. CINQUIÈME TRAJECTOIRE : DANAÉ.....	151
1. La structure cachée.....	152
1.1 Les motivations pour entreprendre une recherche-formation.....	152
1.2 Création et savoir: deux mondes différents.....	153
1.3 La philosophie des petits pas.....	154
2. Les changements.....	155
2.1 L'amorce du changement.....	155
2.2 Le recadrage: distinctions et liens entre différents niveaux de savoir.....	156
2.3 Changements et prises de pouvoir.....	159
2.3.1 Un nouveau rapport à l'autorité.....	159
2.3.2 Un nouveau rapport à la pratique.....	161
2.3.3 Un nouveau rapport à la connaissance.....	163

3. La difficulté à établir des traits d'union.....	163
3.1 Dans le rapport à la connaissance	163
3.2 Dans le rapport au changement.....	165
V. LA SYNTHÈSE DES ANALYSES INDIVIDUELLES	167
1. Quels sont les changements issus d'une démarche de recherche-formation?..	168
1.1 Les sphères touchées par le changement	169
1.1.1 Un nouveau rapport à soi	169
1.1.2 Un nouveau rapport à la pratique	170
1.1.3 Un nouveau rapport à la connaissance.....	173
1.2 L'absence de trait d'union	176
1.2.1 Le rapport à la connaissance.....	176
1.2.2 La perception du changement	178
1.3 Le changement en tant que retrouvailles de soi	180
2. Le lien entre la recherche-formation et le changement.....	182
2.1 Le rôle de la structure cachée	182
2.1.1 Devenir chercheur-apprenant.....	183
2.1.2 Le plaisir de la découverte.....	184
2.2 Le rôle du parcours de la démarche.....	185
2.2.1 Les moments-clés	185
2.2.1.1 Les prises de conscience.....	186
2.2.1.2 Le sujet de recherche	187
2.2.1.3 L'établissement des traits d'union	189
2.2.2 La relation de supervision.....	192
2.2.2.1 La création d'un nouvel espace	193
2.2.2.2 Un espace où le sujet de recherche vient se jouer.....	195
3. Quelles sont les conditions optimales d'une recherche-formation?.....	198
3.1 Les conditions qui relèvent du praticien-chercheur	198
3.2 Les conditions qui relèvent de la démarche de recherche.....	200

VI. UN NOUVEAU REGARD SUR LE POINT DE DÉPART	204
1. Le questionnement initial	205
2. Recherche-formation et changements	206
2.1 De quelle nature sont les changements?	206
2.2 Quelle est la particularité des changements?	207
2.2.1 La globalité du changement et le rapport à l'identité.....	208
2.2.2 Le changement de la perception du changement	209
3. Quelles sont les difficultés de la démarche?	212
3.1 Les difficultés propres au praticien-chercheur	212
3.1.1 Les variables personnelles	212
3.2.2 L'absence de trait d'union	214
3.2 Les difficultés propres à la démarche	215
3.2.1 La clarté de la démarche.....	216
3.2.2 Le statut des connaissances construites	216
4. Le sens du trait d'union	220
4.1 Le trait d'union comme lieu de passage	226
4.1.1 Le passage des réponses aux questions.....	228
4.1.2 Le passage de la simplicité à la complexité	229
4.2 Un lieu de prise de pouvoir par la construction des connaissances	232
CONCLUSION	237
RÉFÉRENCES	248
ANNEXE 1 : Le guide de l'entrevue.....	257
ANNEXE 2 : Le formulaire de consentement.....	261

Liste des tableaux

Tableau I : Comparaison entre les trois démarche de recherche.....46

Tableau II : La double subjectivité.....80

*À Alexis et Elena,
qui me font apprécier
les changements au quotidien.*

Remerciements

«- Ali, qu'est-ce qu'une thèse ?

- Regarde Alexis, une thèse, c'est comme un casse-tête. Quand tu as fini ton casse-tête, je peux te demander de m'expliquer comment tu as fait pour trouver que tel morceau va à côté d'un tel morceau.

C'est la même chose que fait ta maman : elle a construit son casse-tête et maintenant elle est en train d'expliquer comment elle a pu mettre les morceaux ensemble ».

Mon fils avait quatre ans lorsqu'il a posé cette question à mon directeur de recherche. J'étais aussi curieuse que lui d'entendre sa réponse. Pour construire mon casse-tête je n'étais pas seule. Au cours des huit années qu'a duré cette aventure, j'ai bénéficié de la présence de plusieurs personnes qui m'ont soutenue et aidée. Je tenais à les remercier.

Mon directeur de recherche, monsieur Ali Hamein a ouvert pour moi le chemin de la découverte. En guidant mes pas, il a su m'amener à éclairer des parties obscures, à donner un sens aux obstacles et à prendre ma place pour devenir ainsi l'auteure de ce texte. Nos rencontres ont été nombreuses et précieuses; je partais chaque fois avec le sentiment d'avoir avancé, et ayant plein d'idées pour continuer mon travail.

Les cinq participants à cette recherche m'ont confié leurs expériences en recherche-formation, ont apporté des corrections aux transcriptions des entrevues et m'ont posé des questions qui ont aidé l'avancement de mon travail. Leur collaboration a rendu cette recherche possible. Je les remercie beaucoup d'avoir cru en cette recherche et de la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Mes parents ont tout mis en œuvre pour que je puisse entreprendre et terminer cette recherche. Mon père a éveillé en moi le goût de la lecture et avait pour m'éduquer une citation appropriée pour toute occasion. Ma mère, en plus de prendre soin de moi,

s'est occupé à plusieurs reprises de Alexis et de Elena pour que je puisse me consacrer à la rédaction de la thèse, sans les priver d'une présence maternelle.

Madame Maryse Gratton, en plus d'organiser les rencontres avec monsieur Hamein, a lu attentivement le texte et a apporté des corrections très pertinentes. Mon collègue monsieur Jacques Clément m'a donné de précieux commentaires sur l'ensemble de la thèse et, tout particulièrement, sur la méthodologie.

Madame Jeanne-Marie Gingras, grâce à ses cours, m'a permis de découvrir la richesse du monde intérieur et d'explorer mon histoire de vie. Madame Édith Fournier m'a apporté des suggestions importantes lors de la correction de mon devis de recherche. Les étudiants au Laboratoire TIPE de 1992 à 1996 ont su stimuler ma pensée et encourager mon travail.

En terminant, je voulais exprimer ma reconnaissance à la Faculté des Études Supérieures qui, suite à une recommandation du département de psychopédagogie et d'andragogie, m'a octroyé deux bourses d'études (1994-1995 et 1995-1996).

INTRODUCTION

*«Il n'y a pas de vent favorable
pour celui qui ne sait où il va.»*

Senèque

Je me suis inscrite au doctorat en psychopédagogie parce que mon travail de maîtrise m'a laissée avec plusieurs questionnements pour lesquels je cherchais une réponse. Le choix de mon directeur de recherche a été entouré d'un peu de mystère : j'ai reçu un appel téléphonique de sa part, je suis partie le rencontrer; cette première rencontre a été décisive, puisque lorsqu'il m'a proposé la démarche de recherche-formation, j'ai tout de suite accepté de travailler avec lui, sans chercher autre chose. Plus tard j'ai découvert que la démarche de recherche-formation répondait à un profond besoin chez-moi, et que tout au long de mes études je cherchais une place, ma place, par rapport au monde de LA connaissance.

Lorsque je reviens sur la trajectoire de ma démarche de recherche, je peux bien voir les étonnements du début, les questionnements, les découvertes, les brouillards, les inquiétudes; car pendant longtemps le chemin semblait incertain, plusieurs directions m'invitaient à les suivre, je ne savais plus laquelle choisir. À travers cette mouvance il y a eu cependant une constance, puisque la préoccupation du changement de la pratique a résisté à toutes les modifications. J'ai commencé une recherche-formation sur la problématique de l'image de soi de l'enseignant et quelques années plus tard, la méthode de recherche est devenue, pour moi, le sujet de recherche. À cette première préoccupation, s'est vite ajouté le désir de comprendre la démarche de recherche-formation : j'étais en train de vivre une démarche de recherche qui sortait de l'ordinaire, qui amenait des changements importants autant dans ma vie personnelle que professionnelle, tout en me donnant l'occasion de découvrir de nouvelles connaissances, et je voulais être en mesure de bien l'articuler. C'est ainsi que j'ai poursuivi ma recherche sur l'apport bien spécifique de la démarche de recherche-formation au niveau des changements de la pratique, et sur l'explicitation de cette même démarche.

Comme le sujet de recherche a émergé de la démarche de recherche, et a évolué au fur et à mesure que cette dernière avançait, il est important, dans un premier temps, d'en présenter les dimensions expérientielles. Alors, dans le premier chapitre, après avoir mis en évidence les raisons qui m'ont poussée à choisir ce sujet de recherche, je présenterai la question et les sous-questions de recherche. Ensuite, lors du deuxième chapitre, j'examinerai les dimensions théoriques de mon sujet de recherche, donc la

façon dont s'articulent dans la littérature les notions de recherche et de changement de la pratique, ainsi que les particularités de la démarche de recherche-formation.

Dans mon cas, le sujet de recherche devient également la méthode de recherche. Il est alors important de bien préciser mes choix méthodologiques; le troisième chapitre mettra ainsi en évidence la nature de la recherche que j'ai entreprise, l'analyse de mon expérience de changement dans le cadre de cette recherche, le choix des participants, les instruments de cueillette des données ainsi que le type d'analyse que j'ai développé; on constatera que l'ensemble de la démarche méthodologique est spécifique à la recherche-formation, et demande une attention particulière.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données issues des entrevues : cinq trajectoires de recherche sont analysées, et pour chaque trajectoire je mets en évidence la situation du départ, les changements auxquels la démarche de recherche-formation a abouti, ainsi que les difficultés qui ont été rencontrées. Chaque trajectoire a été analysée en détail afin de permettre une meilleure compréhension de la démarche de recherche-formation. Cependant, pour cheminer vers des réponses aux questions de recherche, il fallait faire une synthèse de ces analyses; au cinquième chapitre on retrouve donc une description générale des changements auxquels la recherche-formation aboutit, le lien qu'on peut établir entre cette dernière et la problématique du changement, ainsi que les conditions optimales d'une démarche de recherche-formation.

Finalement, le sixième chapitre propose un retour en arrière, aux questions de recherche, en adoptant un nouveau regard. À la lumière des analyses des cinq trajectoires de recherche j'examine la particularité des changements issus d'une démarche de recherche-formation, l'influence des difficultés de la démarche sur le processus de changement, ainsi que le sens que prend le trait d'union entre la recherche et la formation. Je terminerai en ressortant les apports de cette recherche, ainsi que les questions qui émergent de cette dernière.

I. DIMENSIONS EXPÉRIENTIELLES DU SUJET DE RECHERCHE

*« L'expérience sans la théorie est aveugle,
mais la théorie sans l'expérience n'est
qu'un simple jeu intellectuel. »*

Emmanuel Kant, *Critique de la raison pratique*

1. Le début de l'aventure

En regardant l'évolution de mon sujet de recherche, je peux dire avec une certitude intérieure, que la grande constance à travers mes multiples préoccupations de recherche a été la problématique du changement. Je présenterai ici mes huit années d'études doctorales en prenant comme fil conducteur la problématique du changement. Il s'agit d'un récit de cette période, puisque à l'époque je n'étais pas consciente que ce qui me préoccupait réellement était la dimension du changement; j'étais cependant toujours en quête d'un sujet qui résisterait aux changements car il me semblait que mes expériences personnelles et professionnelles modifiaient sans cesse la formulation, et parfois même le fond, de mon sujet de recherche. Mais comment se fait-il que dans une démarche doctorale, donc dans une démarche de construction de connaissances, les dimensions personnelles et professionnelles ont joué un si grand rôle?

1.1 *Un terrain inconnu : la recherche-formation*

Je me suis inscrite au doctorat en Psychopédagogie en septembre 1992, après avoir terminé une maîtrise sur « *l'association entre le mode de gestion de l'enseignant et la présence des problèmes de comportement d'élèves dans sa classe* ». Il s'agissait d'un sujet qui m'intéressait énormément, et que j'avais traité de manière conventionnelle: pour répondre à mes questions de recherche, j'ai examiné les courants théoriques qui parlaient de l'enseignant gestionnaire, j'ai distribué des questionnaires à des enseignants, j'ai analysé mes données, et je suis arrivée à la conclusion qu'effectivement les enseignants directifs ont tendance à avoir dans leur classe un plus grand nombre d'enfants qui présentent des problèmes de comportement. En m'inscrivant au doctorat j'avais l'intention de poursuivre ce questionnement, je voulais examiner ce qui pousse certains enseignants à devenir plus directifs que d'autres. J'avais l'intuition que les enseignants directifs ont une faible image d'eux-mêmes, et qu'ils essaient de se donner une image solide en contrôlant de façon directive leur classe; je voulais démontrer que ce type de comportement de la part de l'enseignant influence négativement l'estime de soi des élèves.

Ma vision du processus de recherche était bien précise: j'avais formulé une question qui me semblait relativement claire, j'avais un certain nombre d'hypothèses que je voulais vérifier, il s'agissait donc de faire une recherche bibliographique pour explorer ce qui avait été écrit sur le sujet, établir un questionnaire, choisir des sujets et vérifier la véracité de mes hypothèses. La familiarité du processus me tranquillisait, je savais que j'étais capable de mener à terme ce genre de projet. Cependant il n'y avait aucune fascination: je faisais un doctorat plus pour pouvoir faire autre chose après; la démarche comme telle ne m'intéressait pas tellement, et je ne pensais pas que ma question de recherche pourrait évoluer. Un appel téléphonique de mon futur directeur de recherche a mis en mouvement l'aventure qu'est devenue mon doctorat.

La première rencontre avec mon directeur m'a laissée perplexe et fascinée en même temps; c'était la première fois qu'on m'interrogeait sur le sens personnel de mon sujet de recherche. Contrairement à mes attentes, il ne m'a pas suggéré de lectures, il m'a tout simplement demandé *«pourquoi veux-tu travailler sur l'image de soi, en relation avec le type de contrôle que l'enseignant exerce dans la classe?»*. J'ai donné mes raisons scientifiques, le concept m'intéressait, je voulais continuer ce que j'avais commencé à explorer lors de ma maîtrise, etc. Mais ce n'étaient pas les réponses qui semblaient l'intéresser le plus; il m'a suggéré d'explorer les dimensions de l'image de soi et de contrôle dans mon histoire de vie, ainsi que dans ma vie professionnelle en essayant de voir si elles étaient reliées. Il m'a informé que, si je décidais de travailler avec lui, il faudrait explorer le sens de ma question de recherche dans mon histoire de vie et ainsi que dans ma pratique professionnelle, avant de passer à la littérature. À ce moment là, je travaillais comme enseignante aux écoles de la Communauté Hellénique de Montréal, mais je n'avais jamais fait le lien entre mes intérêts théoriques et le travail que je faisais en classe. La vision que j'avais de ma pratique, parce que je n'enseignais qu'une fois par semaine, était bien restrictive; autrement dit, je ne pensais pas que ma petite pratique et ma petite vie pouvaient contenir les réponses aux questions que je me posais. De plus, comme les expériences pratiques vécues pendant mes stages en psycho-éducation avaient été très difficiles, j'avais toujours tendance à éviter de parler de ma pratique, qui était pour moi un univers secondaire. J'ai pourtant accepté de faire le travail proposé, sans vraiment savoir pourquoi, malgré le fait que j'aie toujours considéré le monde de la pratique comme étant bien inférieur au monde théorique (j'avais été une passionnée de la philosophie cartésienne).

Plus tard, au fur et à mesure que j'avancais dans ma démarche, j'ai compris que si j'avais accepté de faire une recherche-formation c'était aussi parce qu'elle touchait une dimension fondamentale de mon existence, celle du rapport à la connaissance; c'était la première fois que j'entrevois la possibilité de participer de façon active à un processus de construction de connaissances. Cette première rencontre a été déterminante puisque j'y ai entendu pour la première fois, un terme qui allait devenir central dans ma recherche, qui allait me fasciner, me passionner, m'inquiéter, provoquer un questionnement constant, me faire apprendre, celui de recherche-formation. Je ne comprenais pas de quoi il s'agissait exactement, mais j'ai été suffisamment intriguée pour avoir la détermination de poursuivre. J'allais donc faire une recherche-formation, et, malgré mes questionnements, je suis partie de cette rencontre très motivée, et un peu intriguée. C'est ainsi que j'ai commencé à explorer dans mon histoire de vie, le lien entre l'image de soi et la dimension du contrôle.

Je me suis lancée dans ce travail avec cette même assiduité qui avait fait de moi une bonne étudiante; j'avais hâte cependant de passer à autre chose, aux théories importantes, je ne voyais mon expérience que comme une porte d'entrée qui allait me conduire à ce que les personnes importantes, les experts, ont découvert. Il m'était difficile de concevoir que l'exploration d'une pratique que je considérais insatisfaisante, allait apporter des connaissances vraies, et importantes. De plus, malgré mes nombreuses lectures, je ne comprenais pas tout à fait en quoi consistait la démarche de recherche-formation; tout était très abstrait et très compliqué; comment allais-je apprendre de mes expériences? L'univers théorique avait une grande emprise sur moi; le modèle hiérarchique, cartésien, était bel et bien celui qui avait dominé ma vie d'apprenante et de chercheure. C'est également à cette même période que j'ai suivi les cours de créativité et d'intégration de contenus qui proposaient la même démarche: chercher le sens de mon sujet de recherche dans mon histoire de vie et dans mes expériences, comprendre mon monde intérieur; je dois souligner ici que, prendre conscience de la richesse et de la particularité de ce monde, était déjà un premier changement dans ma perception de moi-même.

1.2 Les premières découvertes

C'est ainsi que petit à petit j'ai commencé à **découvrir** des choses importantes concernant mon sujet de recherche. En premier lieu, il ne s'agissait pas d'un choix innocent, neutre, et purement théorique, comme je l'avais cru. Les questions que je me posais en tant que chercheuse me préoccupaient en tant qu'enseignante et en tant que personne: un élément qui revenait souvent dans mon histoire de vie était une image floue de moi; souvent, lors des moments-clés de mon histoire de vie, je me définissais à partir de l'image que je projetais en fonction des attentes de mon milieu; sur certains aspects de ma trajectoire, j'avais été à certains égards, un enfant modèle et, jusqu'à un certain point, j'avais vécu ce qu'Alice Miller (1983) a appelé « le drame de l'enfant doué ». C'est ainsi que comprendre ce qui m'était arrivé dans mon histoire de vie m'a aidée à mieux comprendre les théories que j'avais lues et relues; pour ne donner qu'un exemple, les faux buts dont parlaient Dreikurs, Grunwald et Pepper (1982), prenaient tout un autre sens pour moi: j'avais interprété d'une certaine façon les attentes de mon milieu, et je pensais que pour être acceptée il fallait performer, me contrôler, ne pas montrer mes émotions; donc je promettais toujours de me conformer pour devenir meilleure.

Mais ce n'étaient pas les seules choses qui m'avaient été véhiculées; regarder mon histoire de vie de façon plus globale m'a permis de prendre conscience que j'avais vécu deux types d'expériences: d'un côté, celles qui m'ont transmis le message que pour être acceptée il fallait me conformer aux attentes de mon milieu, d'une autorité extérieure; de l'autre côté, il y avait celles qui m'ont centrée sur moi, sur la valeur que j'avais comme personne. J'ai pris conscience que deux types de regard m'avaient été adressés, un regard qui me retenait, et un autre qui me poussait vers l'autonomie. J'avais choisi, plus ou moins consciemment, de me regarder à travers les yeux d'une autorité extérieure qui me poussait à devenir meilleure, qui me faisait dépendre uniquement des évaluations et des reconnaissances extérieures. J'ai découvert alors que ma vie portait les antipodes d'un même phénomène, et j'ai compris que la façon dont j'enseignais reflétait ce flottement inconscient entre deux façons d'être: je voulais développer de bonnes relations avec les élèves, mais je voulais aussi leur enseigner, leur montrer des choses, sans tenir compte de leurs intérêts, je voulais avoir le contrôle de ma classe. J'oscillais constamment entre le laissez-faire et l'autoritarisme (Artaud,

1989), je ne savais pas quel type d'autorité je devais exercer. Tout compte fait, c'était ma propre image de moi comme enseignante qui me préoccupait. Je voulais arriver à pouvoir exercer un bon contrôle de ma classe, tout en étant aimée et appréciée par mes élèves.

Je suis en train de résumer plusieurs mois de travail, d'écriture, d'analyse, de mises en relation, de découvertes; je comprenais, au fur et à mesure que je le vivais, en quoi consistait une démarche de recherche-formation. Il ne s'agissait pas de renoncer aux lectures, aux connaissances théoriques; bien au contraire, je faisais un travail théorique que je trouvais passionnant; mais la source des connaissances n'était plus située uniquement à l'extérieur, je devenais sujet et objet de ma recherche. En analysant mon expérience et en la mettant en relation avec ce que je lisais, j'arrivais à une connaissance ancrée, à une connaissance qui avait du sens pour moi. J'étais vraiment au centre de ma démarche de recherche. C'est pourquoi, au fur et à mesure que j'avançais dans ma compréhension, au fur et à mesure que j'élargissais l'univers du sens, ma pratique changeait, et par ce fait même, la formulation de mon sujet changeait. Je ne voulais plus travailler uniquement sur l'image de soi de l'enseignant, car mon image de moi se clarifiait, et, de plus, je vivais de bonnes expériences avec mes élèves: j'essayais de reproduire avec eux le modèle qui semblait bien fonctionner dans mes propres apprentissages, en les impliquant dans le processus de l'apprentissage; j'ai renoncé à vouloir tout planifier d'avance, et par ce fait même, j'étais de plus en plus en mesure de gérer les difficultés qui se présentaient dans mon travail d'enseignante.

1.3 L'émergence des difficultés

Cependant, ces changements qui commençaient à avoir lieu dans ma pratique, ne se transféraient pas toujours dans ma vie personnelle. Alors que, en tant qu'enseignante, je me faisais de plus en plus confiance, et, par ce fait même, je faisais de plus en plus confiance à mes élèves, je n'arrivais pas à affirmer mon autorité dans mes relations interpersonnelles, je continuais à être écrasée par les attentes de mon milieu, par mon appartenance culturelle. Depuis plusieurs années, j'étais un membre actif de la communauté Hellénique de Montréal, j'y travaillais comme enseignante, j'animais des

émissions à la radio communautaire et je participais aux activités culturelles. Je cachais cependant un aspect bien important de ma vie: presque personne n'était au courant que je vivais avec une personne qui appartenait à une troisième culture. Lorsque nous avons décidé d'avoir un enfant, toutes ces tensions que j'essayais d'ignorer ont refait surface: je vivais au Québec, je me sentais intégrée à la société québécoise, mais en même temps je ne voulais pas perdre mon appartenance à la culture grecque; plus important encore, je ne voulais pas que mon enfant soit déconnecté de sa culture d'origine. J'étais toujours prise entre deux conceptions du changement, celle du changement en tant que rupture, et celle du changement en tant qu'intégration: je voulais appartenir à une culture qui était différente de la mienne, mais je me demandais si je pouvais en faire partie sans pour autant être assimilée; si je changeais pour mieux m'intégrer, est-ce que je serais encore celle que j'ai toujours été? Est-ce que je serais toujours aimée et acceptée par les personnes significatives? Autrement dit, j'avais peur de changer et perdre ce qui avait été important, tout en espérant qu'il existe des changements qui nous permettent d'intégrer le vieux au neuf. C'est ainsi que la formulation de mon sujet s'est modifiée, je voulais travailler plutôt sur l'image de soi que développent les enfants ayant une double appartenance culturelle.

Le travail sur ces tensions personnelles m'a aidée à voir qu'il y avait des dimensions de ma pratique auxquelles je n'avais pas encore touchées; car bien que j'aie toujours travaillé avec des enfants qui avaient, comme moi, une double appartenance, j'avais toujours ignoré cette dimension. C'est ainsi que j'ai commencé à travailler avec mes élèves sur la réalité que nous vivons et nous avons essayé de voir si nous pouvions faire un tri, s'il y avait des aspects de notre histoire qui étaient intégrables à cette nouvelle réalité culturelle. Sans vivre de miracles (je serai probablement toujours préoccupée par cette même problématique d'appartenance culturelle), je devenais capable de gérer ces tensions, puisqu'elles étaient devenues le matériau de ma réflexion; en être consciente, voir l'impact qu'elles peuvent avoir sur ma vie et ma pratique, ne plus les considérer comme un blocage, a été un grand changement; car ces tensions agissaient en sourdine sur ma pratique et l'influençaient profondément à mon insu; en prendre conscience a été le premier pas vers une modification de ma façon d'enseigner.

Il ne faut pas croire cependant, comme j'ai eu tendance à le faire, que les vieux modèles disparaissent du jour au lendemain, une fois pour toutes. J'ignorais encore à l'époque que « *c'est le sort même des choses inachevées que de prétendre à leur fin* » (Fournier, 1995; p.32.). Parallèlement à ce questionnement concernant mon sujet de recherche, je vivais un grand déséquilibre au niveau de mon cheminement de doctorat: après deux années de démarche je n'avais toujours pas de sujet de recherche fixe, il était toujours en train de changer (!) en fonction de ce que je découvrais.

Pendant les deux premières années de mes études, les échanges que j'avais avec les autres étudiants avaient lieu dans le cadre du Laboratoire TIPE (Transformation Intérieure et Pratique Éducative), qui consistait en un regroupement de professeurs et d'étudiants poursuivant une démarche de recherche-formation. Je m'y sentais écoutée, comprise, et le regard des autres m'encourageait à continuer mes réflexions. Cependant, lorsque je me suis inscrite au séminaire de recherche qui est un cours obligatoire pour les étudiants de troisième cycle, je me suis trouvée parmi d'autres étudiants qui ne poursuivaient pas la même démarche que moi. J'avais eu alors beaucoup de difficulté à rendre compte de la démarche de recherche que j'étais en train de poursuivre, du nouveau rapport entre la théorie et la pratique; je me trouvais maladroitement, mon discours ne reflétait pas mon vécu, je ne pouvais pas expliciter ce que je vivais, et en plus, j'étais toujours en train de modifier mon sujet de recherche! Ce qui était clair à l'intérieur de moi, et dans le cadre du Labo TIPE, ne transparaissait pas à l'extérieur. En même temps, les regards confus de ceux qui m'écoutaient, mon incapacité de bien performer dans un cours universitaire (alors que j'avais toujours été une bonne étudiante), me ramenaient à mes anciens modèles, et me renvoyaient à une image très négative de moi-même : comment se faisait-il, même si je savais que j'apprenais et que je progressais, que je devenais une meilleure enseignante, que j'étais incapable de rendre compte de mes changements? J'avais de la difficulté au niveau de l'articulation de mon vécu en recherche-formation. Cette démarche n'était pas aussi explicite pour les autres qu'elle semblait l'être pour moi.

2. La découverte d'un fil conducteur

Il est devenu alors très important d'être en mesure de développer un discours qui rendrait compte de ce que j'étais en train de faire, qui serait intelligible pour ceux qui ne suivent pas nécessairement ce même type de démarche. Je voulais en fait, théoriser ce que j'étais en train de vivre de manière expérientielle; sans le savoir à l'époque, mes préoccupations étaient, en quelque sorte, la conséquence logique de la démarche de recherche; j'étais dorénavant incapable de concevoir la construction de connaissances comme une entité déconnectée de l'univers expérientiel. Ce sont ces raisons qui m'ont poussée à explorer de façon plus directe la démarche de recherche-formation. Jusqu'alors il était clair pour moi que je poursuivais l'exploration de mes préoccupations théoriques en examinant la façon dont elles se jouaient dans ma pratique professionnelle et dans ma vie personnelle, mais le centre de mon intérêt n'était pas la démarche comme telle; là je voulais travailler sur la démarche même, je voulais la comprendre et être en mesure de l'explicitier et de la communiquer.

La troisième année de mes études a été consacrée à l'examen des différentes démarches de recherche qui visent à impliquer la personne du chercheur. Les démarches de recherche-action, de science-action et de recherche-formation sont devenues le centre de mes explorations théoriques; c'est ainsi que j'ai découvert que dans chacune le produit visé est le changement; un changement efficace dans la pratique en ce qui concerne les deux premières, et une transformation plus globale de la personne du praticien-chercheur en ce qui concerne la troisième; j'aurai l'occasion plus tard, lors de l'analyse de la dimension théorique de ma question de recherche, d'approfondir ces notions. C'est à cette même période que j'ai eu la chance de travailler comme assistante à des séminaires gradués animés par mon directeur de recherche. Non seulement j'explorais la recherche-formation au niveau théorique, mais je participais aussi, de façon de plus en plus active, à différentes démarches de changement selon un modèle de recherche-formation. Ma compréhension de la démarche devenait de plus en plus explicite et plusieurs questions ont commencé à émerger, des questions qui touchaient essentiellement la problématique du changement. À ce moment là, je voulais savoir comment autant de changements étaient possibles.

2.1 La problématique du changement de la pratique

Parallèlement à ce travail, pour préciser davantage ce nouveau sujet de recherche, je me suis mise à analyser mon expérience de transformation dans le cadre de la recherche-formation. Les choses que j'ai découvertes m'ont laissée perplexe; tout d'abord, j'ai constaté que je n'avais pas changé autant que je le pensais: je croyais que la démarche de recherche-formation amenait des changements constants, durables, et même spectaculaires, et voilà que j'étais encore aux prises avec les vieux modèles que je croyais avoir abandonnés. Pour ne donner qu'un exemple, lorsque j'ai commencé à enseigner comme chargée de cours¹ j'avais décidé que j'amènerais les étudiants à réfléchir sur leurs pratiques, je voulais construire un cours qui ferait découler la théorie des expériences des étudiants; car c'était le modèle dans lequel je vivais depuis quatre ans, et j'étais persuadée de son efficacité. Cependant, durant les trois premières séances, j'ai vécu un grand écart entre ma théorie de ce qu'allait être le cours, et les cours que je donnais. Je m'étais mise à donner des cours magistraux, comme ceux que j'avais suivis pendant des années, les étudiants semblaient s'ennuyer et je ne savais pas quoi faire. Cette situation rappelle étrangement la distinction qu'établit Saint-Arnaud (1992b) entre la théorie professée et la théorie appliquée.

D'autres situations semblables m'ont fait croire que bien que j'aie pu développer un discours de changement et malgré le souhait persistant de changement dans ma vie, je n'avais pas encore trouvé la bonne méthode pour changer, puisque les vieux modèles dont je voulais me défaire étaient toujours présents. J'ai pris conscience que, sans me l'avouer, faire une recherche-formation signifiait pour moi changer complètement, passer d'un avant à un après et ne plus revenir en arrière. J'aspirais à être différente, et je me retrouvais telle que j'avais toujours été; implicitement donc, je reconnaissais que je n'étais pas encore aussi performante que j'aurais voulu être. Mais en même temps d'autres expériences me laissaient voir que j'avais développé une nouvelle approche: j'ai eu la chance de travailler comme assistante dans les séminaires de deuxième cycle que mon directeur de recherche animait, et je voyais bien que j'intervenais différemment que dans le cours que j'enseignais. J'étais encore aux prises avec deux images de moi très différentes.

¹ J'ai enseigné à la session d'hiver 1995 le cours « Croissance et école primaire » au baccalauréat en éducation primaire et enseignement préscolaire, à l'Université de Montréal.

Ce moment là, que j'ai appelé ma « crise du non-changement », a été un moment-clé dans ma trajectoire de recherche. En analysant avec mon directeur de recherche, mes attentes concernant le changement, ce désir de performer dans le changement, qui, en fait, reproduisait l'équation classique de productivité, changer le plus de choses, le plus rapidement possible, plusieurs éléments se sont clarifiés; j'ai découvert que des changements fondamentaux avaient eu lieu, mais il ne s'agissait pas toujours de changements tangibles, quantifiables ou instrumentaux. Il est certain que j'avais une image différente de moi comme enseignante, chercheuse, mère, etc., mais les plus grands changements étaient des changements de rapport: ce qui avait changé était mon rapport à la pratique, à ma vie; même si je continuais à vivre des difficultés, tant au niveau professionnel que personnel, au lieu d'essayer de fuir ces situations difficiles, je cherchais plutôt à les comprendre, à explorer le sens caché qu'elles pouvaient avoir. De cette façon, pour trouver les réponses, je n'étais plus tournée vers l'extérieur, je les cherchais à l'intérieur; dire que le rapport à la théorie et à la pratique a changé, signifie exactement cela. Je cherchais à comprendre, mais le point de départ était mes propres expériences.

Ce nouveau rapport à la connaissance qui a émergé de ma démarche de recherche, est venu toucher des dimensions fondamentales dans ma pratique et dans ma vie personnelle: la première dimension est celle du pouvoir que je me donnais autant dans différentes sphères de ma vie; c'est un pouvoir qui prend ses racines dans la prise de conscience qu'on est l'auteur de ses propres expériences. La deuxième dimension est celle du rapport au changement; il a été important pour moi de comprendre qu'il existe deux types de changement, des changements qui éloignent de soi, et des changements qui permettent à la personne de se retrouver et de se reconstruire. J'aurai l'occasion plus loin de clarifier ces dimensions, qui sont en fait les axes qui traversent ma démarche de recherche; ce qui est important de retenir ici, est le fait qu'un nouveau rapport à la connaissance a complètement modifié d'autres rapports qui jouaient un rôle central autant dans ma démarche de recherche que dans ma vie personnelle et professionnelle.

2.2 Le lien recherche-formation / changement de la pratique

C'est suite à ces prises de conscience que mon questionnement a commencé à graviter autour de la question du changement de la pratique professionnelle. Plusieurs questions me passionnaient, il était difficile d'en trouver une qui pourrait résumer le reste. Ma première préoccupation cependant, était de comprendre ce qui s'était passé pour moi pendant cette démarche de recherche-formation; c'était comme si, malgré mon impression de non-changement, les changements que j'avais vécus étaient tellement importants que je ne comprenais pas comment ils avaient pu avoir lieu! Je me trouvais de plus en plus efficace comme enseignante, j'avais davantage confiance en mes capacités, et je savais que mes malaises et difficultés pouvaient toujours me servir pour comprendre mes actions, et, éventuellement, pour les modifier.

Comment un tel changement de paradigme a-t-il pu avoir lieu? On aurait dit que comprendre ce qui s'était passé était devenu un besoin vital. Comme le dit Fournier (1995), « *quand un matin on se réveille avec la sensation physique de n'être plus exactement celle qu'on a été, on cherche à savoir ce qui s'est passé. Puis on tente de trouver les mots justes sans se douter au départ que c'est si difficile* » (p.28). Il était clair qu'en partant du sens que mon sujet de recherche avait pour moi, les dimensions personnelle, professionnelle et théorique, qui jusque là évoluaient en parallèle, se sont croisées et réconciliées; par ce travail mon rapport à ma pratique avait changé, et ma pratique a complètement changé. Mais pourquoi cette connexion amène-t-elle des changements si significatifs de la pratique professionnelle; quelle est la particularité de ces changements? Qu'est-ce qui fait qu'on poursuit une démarche de recherche-formation malgré les difficultés qu'elle présente?

3. Question de recherche

Pourquoi et en quoi une démarche de recherche-formation amène-t-elle des changements significatifs de, et dans, la pratique éducative?

Sous-questions de recherche

- Quelle est la particularité des changements issus d'une démarche de recherche-formation?
- Quel est le lien qui existe entre les difficultés rencontrées pendant la démarche de recherche-formation et le changement de la pratique éducative?
- Pourquoi introduire des dimensions personnelles et professionnelles dans un processus de construction de connaissances?
- En quoi l'engagement dans un processus de recherche facilite-t-il le processus de changement de la pratique éducative?

Je vais essayer de répondre à ces questions par une triple voie: tout d'abord en examinant leur portée théorique puisqu'elles ont préoccupé plusieurs chercheurs en éducation; ensuite, je vais analyser mon expérience de recherche-formation et de changement de ma pratique professionnelle, pour finalement la mettre en relation avec d'autres expériences en recherche-formation. J'aimerais comprendre la particularité de la recherche-formation en rapport avec la problématique du changement.

II. LES DIMENSIONS THÉORIQUES DU SUJET DE RECHERCHE

*«Les progrès scientifiques les plus décisifs sont ceux
qui nous donnent le moyen de mieux interroger.»*

Albert Jacquart, *Au péril de la science?*

Dans ce chapitre seront présentées les articulations théoriques des notions de recherche, de pratique professionnelle et de changement de cette dernière; car ce n'est pas depuis toujours que les recherches en éducation se préoccupent de leur portée pratique et, de plus, toutes les recherches n'ont pas les mêmes visées au niveau de la pratique, et n'utilisent pas les mêmes moyens pour modifier la pratique professionnelle. Qu'est-ce qui a fait que les recherches en éducation aient été intéressées à la pratique professionnelle? Comment le monde théorique et le monde pratique arrivent-ils à se rejoindre? Quelles sont les principales dimensions de la pratique qui sont touchées dans une démarche de recherche dont le but principal est la transformation de la pratique? Est-ce que les changements visés par ces types de recherche sont de même nature? Voilà les questions auxquelles je tenterai de répondre afin de mettre en relation la démarche de recherche-formation et celles de science-action et de recherche-action, pour ensuite me demander quelle est la particularité de la recherche-formation. Je dois souligner ici que comme le but de la recherche est d'examiner la démarche de recherche-formation, dans ce chapitre je vais la situer par rapport à d'autres démarches qui poursuivent les mêmes objectifs, sans pour autant en faire une comparaison exhaustive.

1. Articulation des notions de recherche et de changement de la pratique

Ce qui ressort de l'exploration de la dimension expérientielle de ma question de recherche est le fait que la démarche de recherche-formation ait été le moteur des changements qui ont eu lieu dans ma pratique; ma recherche se propose d'examiner plus en profondeur le lien entre la recherche-formation et le changement de la pratique professionnelle. En examinant le sens que mes préoccupations théoriques avaient dans mon histoire et dans ma pratique professionnelle, les connaissances que j'étais en train de construire étaient d'un type nouveau, parce qu'elles avaient un lien direct, voire organique, avec ma pratique professionnelle; ainsi, plus je comprenais ce qui se passait lorsque j'intervenais, les raisons qui me poussaient à agir, et à réagir, plus j'avais le pouvoir d'agir sur ma pratique. C'est par un va-et-vient continu entre le monde théorique et celui de la pratique que des changements de plus en plus

consistants commençaient à avoir lieu. Mais cette démarche n'est ni nouvelle, ni unique; je peux même dire que ces dernières années ce qu'on a appelé l'apprentissage expérientiel, soit le savoir qui se développe à partir de l'analyse du sens subjectif de l'expérience, et la compréhension par l'apprenant de sa démarche d'apprentissage (Charbonneau et Chevrier, 1990), est souvent utilisé dans le domaine de l'éducation. De même, des démarches comme la science-action et la recherche-action ont été développées pour aider le praticien à mieux comprendre sa pratique afin d'y apporter des changements significatifs.

1.1 Le rôle de la recherche dans le changement de la pratique

La recherche et le changement de la pratique sont deux notions qui souvent sont associées. Dans le domaine de l'éducation, comme dans plusieurs autres, la production de connaissances (qui s'obtient par des recherches) se traduit souvent par des fonctions de description, de compréhension et de contrôle du réel, dans un but de modification de ce dernier (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). De plus, si on regarde la recherche quant à sa finalité, on voit qu'elle consiste, presque toujours, en une activité qui vise une transformation et/ou un développement: soit le développement de nouvelles connaissances (espace académique), ou le développement d'une capacité de prise en charge par un groupe (espace politique), ou encore le développement d'une solution souvent technologique en réponse à un problème posé par la pratique (espace pragmatique) (Savoie-Zajc et Dolbec, 1994).

Des changements sont régulièrement proposés et désirés par les gouvernements, les institutions, les écoles, en vue d'améliorer le système d'éducation. Dans ces propositions de changement, la recherche joue un très grand rôle; soit pour étudier la réalité, ou pour faire le point, ou encore pour guider et évaluer les interventions, ou encore, pour proposer des solutions (Chevrier, 1994). Le même auteur souligne que le lien entre la recherche et les changements de la pratique semble être linéaire et unidirectionnel; la recherche est ce qui précède le changement, soit en évaluant les besoins de changement, soit en proposant des solutions après une analyse de la réalité. Le statut qu'a la recherche comme activité scientifique est bien établi, et ceci

depuis bien longtemps : si on veut modifier la réalité, il faut comprendre, classifier et expliquer les comportements humains.

Selon ce modèle, plus on accumule des connaissances, plus on va être en mesure de transformer la pratique. Comme le dit Cifali (1986), au début du siècle il y a eu une vraie volonté de connaître l'enfant avec qui on travaille. Cette préoccupation a transformé la personne en objet de connaissance dont on souhaite apprendre la normalité et l'anormalité, afin d'agir sur elle; on ne s'intéressait qu'à un enfant neutre, général, dont on pourrait connaître toutes les caractéristiques; selon la même auteure, cette connaissance qui donnerait les réponses à tous les problèmes que l'adulte-intervenant pourrait rencontrer dans son travail avec cet enfant, est très loin de la réalité tant de l'enfant que de l'intervenant; car, le souci d'objectivation, qui visait des solutions qui conviendraient au grand nombre, a du coup éloigné la science des situations concrètes et des individus. Selon ce modèle traditionnel, la théorie explique et précède la pratique, il suffit de connaître pour agir. Une telle conception fait des praticiens soit des sujets expérimentaux, soit des demandeurs de recettes et des consommateurs de savoir (Cifali, 1986; Saint-Arnaud, 1992a).

Cette conception de la science comme génératrice de solutions universelles a amené le développement de deux types de savoir dans le domaine des sciences de l'éducation: d'un côté le savoir théorique qui essayait de rendre compte des grandes lignes générales du réel, et, de l'autre, le savoir expérientiel ou savoir pratique, qui, prenant naissance dans la réalité de chaque praticien, n'était pas généralisable; il s'agissait donc d'un savoir de deuxième ordre (Artaud, 1981). Ces deux types de savoir se développaient séparément sans jamais se rejoindre, même si le premier prétendait expliquer le deuxième; il arrivait plusieurs fois cependant, que les concepts scientifiques devenaient pour les praticiens des formulations vides de sens puisqu'ils reposaient sur une faible connaissance concrète. Les solutions dépersonnalisées, proposées par les experts ne pouvaient pas résoudre les problèmes rencontrés dans la pratique, et les stratégies de changement exogènes étaient vouées à l'échec (Thirion, 1980). Le rôle de consommateur de savoir ne correspondant pas aux attentes des praticiens, les résistances aux changements planifiés par les experts devenaient de plus en plus grandes. C'est pour ces raisons qu'on a commencé à parler du praticien-chercheur (*the teacher as a researcher*), dans un effort de faire participer les

praticiens à la construction d'un savoir intégré, d'un savoir qui ferait le pont entre la théorie et la pratique (Wilson, 1989); de cette façon, les changements qui seraient issus de ce type de recherche auraient un sens pour les praticiens.

1.2 Une nouvelle façon de faire de la recherche

En envisageant une participation plus active des praticiens au processus de changement, on passe d'une stratégie empirico-rationnelle à une stratégie normative-rééducative (Thirion, 1980): le processus de changement n'est plus un processus exogène, qui impliquerait l'utilisation des connaissances produites antérieurement; on se rend compte que la recherche, l'action et la formation doivent être étroitement liées: toute transformation de la pratique suppose des modifications dans les valeurs, les attitudes, les rapports interpersonnels, et non seulement des modifications au regard des connaissances. Par conséquent, le statut des chercheurs et des praticiens change également: comme le disent Hugon et Seibel (1988), les praticiens ne sont plus immergés dans une action dont les chercheurs professionnels viendraient produire le sens, mais sont appelés à découvrir le sens que leur pratique prend pour eux. Le rapport modifié aux pratiques, les conduit à produire, sur ces pratiques nouvelles, des analyses qui rétroagissent en boucle sur les actions qu'ils mènent. On voit alors que la question du sens et du rapport à la pratique est fondamentale: le praticien qui s'engage dans un projet dont il explore le sens et la portée sur sa pratique ainsi que sur sa vie, doit analyser sa pratique en relation avec ce projet là; de cette façon, un nouveau rapport entre la théorie et la pratique se développe, rapport qui donne au praticien-chercheur un autre type de pouvoir, puisqu'il prend en charge sa pratique.

Il y a trois principales démarches de recherche qui envisagent l'implication personnelle du chercheur dans sa démarche de recherche, la science-action, la recherche-action et la recherche-formation (Josso, 1991, Saint-Arnaud, 1992a). Ces trois démarches ont la même préoccupation de base, à savoir une articulation directe et simultanée de la visée de connaissance et de la visée de changement; c'est pourquoi, dans cette partie, je présenterai les éléments communs entre ces trois démarches de recherche. Un peu plus loin, lorsqu'il sera question de la particularité de la recherche-formation, ces démarches seront définies et leurs différences seront mises en évidence. Pour le

moment, ce qui est important de retenir, est le fait qu'un nouveau statut du praticien émerge dans toutes ces démarches de recherche, puisque ce dernier se trouve au centre du processus de changement de sa pratique.

Jusqu'à maintenant nous avons vu que d'une part, les notions de recherche et de changement ont depuis toujours été interreliées du simple fait qu'on se servait de la première pour introduire des changements dans la seconde; d'autre part, ce modèle ne satisfaisant plus ni les praticiens, ni un certain nombre de chercheurs, un nouveau rapport entre la connaissance et la pratique a été développé; ce nouveau rapport a donné naissance à des démarches de recherche qui visent à rendre les praticiens plus actifs dans le processus de changement de leur pratique. C'est un bouleversement de l'ordre traditionnel des choses, à savoir de la préséance de la théorie sur la pratique, car la source première de la connaissance n'est plus l'expertise extérieure aux praticiens, mais bel et bien l'analyse et la compréhension qu'ils développent de leur propre pratique. On a assisté à l'émergence d'un nouveau type de démarche de construction de connaissances, qui amène le praticien à analyser et à comprendre les dimensions qui sont importantes dans sa pratique dans le but de développer son propre modèle de changement de cette dernière.

2. Le statut du praticien

Ces trois démarches de recherche modifient des dimensions centrales autant du processus de recherche que de celui de changement de la pratique. Dire qu'on donne un nouveau statut au praticien, n'est pas chose simple. Comment accède-t-il à ce nouveau statut? Quelles sont les implications et les conséquences de ce nouveau statut? En prenant comme point de départ mon expérience, j'ai identifié deux dimensions de ce nouveau statut, à savoir le rapport au sens de la pratique, et le rapport au pouvoir du praticien. Le terme « rapport à », qu'on retrouvera plusieurs fois dans le texte, est utilisé ici pour expliciter les dimensions qui, à mon sens, sont en jeu lorsqu'on veut articuler le lien entre le processus de recherche et le changement de la pratique. Il me semble que le statut du praticien comprend, parmi autre chose, ces rapports qui reflètent la façon dont le praticien perçoit sa pratique, le rôle qu'il se donne dans le processus de changement, et le pouvoir qu'il s'accorde. C'est ce statut que je

vais examiner maintenant, pour passer ensuite à l'autre élément qui est touché par ce nouveau paradigme, à savoir le rapport au changement.

2.1 Le rapport à la pratique et son sens

Comme je l'ai déjà mentionné lorsque j'ai présenté les dimensions expérientielles de mon sujet de recherche, la première chose qui m'avait frappée dans la recherche-formation a été l'importance que mon directeur de recherche accordait à mon univers personnel et professionnel, sans pour autant délaisser l'aspect de construction de nouvelles connaissances. J'ai probablement été tellement impressionnée par cette attitude, parce que mes expériences antérieures d'apprenante et d'enseignante, m'avaient amenée à dissocier l'aspect théorique et l'aspect expérientiel. En tant qu'étudiante je réussissais très bien dans mes cours théoriques, mais j'avais de mauvaises notes dans mes stages; j'étais persuadée que je n'arrivais pas à bien appliquer les choses que j'avais apprises, mais en aucun moment l'idée ne m'était venue d'explorer ce que je faisais et pourquoi. Puisque toutes mes sources de valorisation venaient du monde intellectuel, c'était ce monde auquel j'attribuais le plus de valeur. Plusieurs professeurs avaient remarqué mes capacités d'analyse et de synthèse, et je comptais là dessus pour me tailler une place dans le monde professionnel. La pratique professionnelle que j'avais jusque là me renvoyant une image pas très flatteuse, et réussissant bien à jouer avec les concepts, je me croyais destinée à faire de la recherche. Le résultat de cette attitude, était ce que Hamein (1999) a appelé une banalisation de la quotidienneté; je ne m'attardais plus à ce que je faisais, je posais des gestes mécaniques, on pourrait même dire que j'étais absente de ma vie et de ma pratique. Il était clair pour moi qu'aucune connaissance ne pourrait résulter de ce que je considérais si trivial, si dépourvu de sens.

Entreprendre une démarche de recherche-formation a complètement bouleversé cette façon d'être, et par ce fait même le statut que je m'accordais tant dans ma vie personnelle que professionnelle. Il m'était devenu primordial de faire une recherche qui soit centrée sur l'action, tout en me permettant de regarder le sens que prennent pour moi mon sujet de recherche et mes gestes professionnels. Autrement dit, l'expérience vécue est devenue la source première de savoir, la source première de sens. Ce bouleversement de ce qui avait été mon ordre naturel des choses, m'a fait

connaître un autre type de savoir, un savoir qui est connecté au sens de la pratique. C'est ainsi que tout mon rapport à ma pratique s'est trouvé modifié, et par ce fait même, le rapport à la pratique est devenu complètement différent. La pratique n'était plus un simple sous-produit de la théorie (Haramain, 1991), elle avait une existence à part entière, et est devenue le centre de mes préoccupations, la source première de mes analyses. En me plaçant au cœur de ma pratique, j'en découvrais la richesse et la complexité; contrairement aux démarches scientifiques, mon premier souci n'était pas celui de la simplification du réel, mais celui de l'acceptation et de la compréhension de cette complexité. Je comprenais, comme le dit Cifali (1986) que la théorie est souvent réductrice du sens et de la richesse de la pratique, et ne peut jamais en saisir la complexité.

Mais en quoi le fait d'analyser la pratique modifie le rapport à son sens? Van Manen (1990) insiste sur la valeur unique de l'expérience de chacun, et sur la nécessité de partir de ses expériences pour comprendre; pour lui l'expérience n'est pas seulement le vécu de chacun, elle est le souffle du sens. L'expérience alors se trouve revalorisée, pleine de richesses, et ne peut pas être réduite à un univers secondaire. On n'a la possibilité que de saisir une partie de cette complexité, il faut en être conscient. Comme dit Perrenoud (1993), on ne peut pas la simplifier, on peut seulement tenter de la comprendre et d'y faire face, en développant des compétences qui permettent de mettre constamment en relation l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation. On passe alors d'une science neutre et générale, à une théorie personnalisée, en mouvement constant, parce qu'elle est toujours en relation étroite avec le sens que le praticien-chercheur donne à son action. Il s'agit vraiment d'un renversement de l'ordre traditionnel des choses: au lieu de vouloir arrêter le mouvement de la pratique pour le comprendre, c'est le sens de cette réalité mouvante qu'est la pratique qui donne des points de repère sur lesquels le praticien-chercheur travaillera (Cifali, 1986).

En mettant l'accent sur le rapport au sens, ces démarches de recherche placent la personne du praticien-chercheur au centre d'une démarche de construction de connaissances et de modification de la pratique, donc son statut est différent: il est le seul à maintenir la clé du sens, la clé de son jardin secret. On ne peut plus penser que le praticien sera absent de tout processus visant à transformer sa pratique pour la

rendre plus efficace. Lorsqu'on admet la complexité de la pratique par la présence simultanée de composantes affectives, relationnelles et cognitives (Carbonneau 1993; Perrenoud, 1993) dont il faut saisir le sens, l'élément-clé du changement devient le praticien-chercheur. On peut conclure alors, que même le pouvoir que le praticien-chercheur a sur sa pratique est également en train de changer.

2.2 Le rapport au pouvoir

Lorsque j'ai relaté mon évolution dans le cadre de la recherche-formation, le thème du pouvoir est souvent apparu. J'ai plusieurs fois utilisé des termes comme *je devenais responsable de ma pratique, je me sentais en mesure d'introduire des changements, je considérais que j'étais capable de comprendre ma pratique et d'y jouer un rôle important*. Ces formulations suggèrent qu'en comprenant les enjeux de ma pratique, j'acceptais mieux l'imprévisible, et j'étais de plus en plus en mesure d'y introduire de nouveaux éléments. Je me sentais en contrôle de certains aspects de ma pratique.

Je pensais que si la dimension du pouvoir était omniprésente dans ma démarche de recherche, c'était parce qu'elle a joué un rôle important dans mon histoire éducative. J'ai découvert cependant qu'il s'agit d'une dimension centrale en ce qui concerne le changement de la pratique et les démarches de recherche centrées sur la personne du chercheur. Mais de quel pouvoir s'agit-il? D'où vient-il? Qui en est le détenteur et sur qui s'exerce-t-il?

Pour Thirion (1980) toutes les stratégies de changement impliquent des différents rapports de pouvoir entre les agents et les acteurs, et ce sont les composantes principales de ce pouvoir qui varient selon les stratégies¹. Dans le contexte traditionnel de la relation entre la recherche et le changement de la pratique (les stratégies politico-administratives et empirico-rationnelles), le savoir est la principale source de pouvoir. Il s'agit d'un pouvoir de l'institution sur les acteurs: le changement implique la production et l'utilisation consciente des connaissances. Ces connaissances proviennent soit d'une théorie déjà existante, soit d'une analyse du

¹ Cet auteur définit trois stratégies de changement, les stratégies politico-administratives (coercitives, puisque le changement est imposé), les stratégies empirico-rationnelles (exogènes) et les stratégies normatives-rééducatives (endogènes).

milieu faite par des experts et les praticiens n'ont qu'un pouvoir d'exécution. Selon Brassard et Brunet (1994) dans le cadre institutionnel traditionnel, comme les changements sont dictés de l'extérieur, les praticiens doivent en accepter les prémisses et les règles. La seule préoccupation est de voir comment amener les praticiens à collaborer. Ce sont toujours des sources extérieures qui viennent fournir aux praticiens le savoir dont ils ont besoin. Bourgeault (1999) soutient que ce type de savoir amène à de fausses certitudes, qui, à leur tour, font que les praticiens, et les théoriciens, ne se posent que quelques questions sans saisir la complexité du réel. On propose ainsi des modifications qui touchent la forme du projet de changement, et on s'intéresse aux réactions des praticiens non pas pour en tenir compte dans les visées du changement, mais plutôt pour modifier les modalités du changement afin de le rendre plus acceptable. La conception prédominante est de dire que si les praticiens font bien leur travail, s'ils respectent ce qui a été proposé par les chercheurs, le changement sera efficace; les problèmes proviennent toujours d'une mauvaise application des techniques proposées, ou encore, des résistances. On n'envisage pas la possibilité que les praticiens soient capables de construire un savoir sur leur pratique, savoir qui pourrait se traduire en actions concrètes de changement. Le pouvoir des praticiens se limite à l'application du projet de changement.

C'est pourquoi, en plaçant le praticien au centre du processus de construction de connaissances et de modification de la pratique, le rapport au pouvoir est complètement bouleversé. Comme le praticien apprend de son action, une véritable prise en charge de sa part a lieu. Le fait de s'engager dans une exploration du sens de sa pratique amène à une véritable redistribution du pouvoir: ce ne sont plus les experts qui détiennent toutes les réponses, et tout le savoir. De plus, les experts considèrent que les contributions des praticiens sont importantes, puisque ces derniers sont les vrais experts du milieu (Thirion, 1980).

Un changement de rapport au pouvoir émerge donc du nouveau rapport au savoir; car le praticien n'est plus soumis au savoir des experts, il devient le spécialiste de sa propre action, il est en mesure de la comprendre et de la modifier; comme le dit Saint-Arnaud (1995) son rapport à l'erreur est complètement modifié. Dans ce type de démarche l'efficacité du praticien est souvent associée à sa capacité d'introduire des changements dans sa pratique.

3. Le rapport au changement

Comme on l'a vu, les démarches de recherche qui définissent le praticien-chercheur comme le principal responsable des modifications de sa pratique, amènent ce dernier à vivre un nouveau rapport au pouvoir qu'il se donne dans sa pratique, et par ce fait même, un nouveau rapport au changement, puisque son rôle se redéfinit; dans ce sous-chapitre je vais d'abord analyser cette nouvelle façon de concevoir le changement pour me demander ensuite quelles sont ses implications sur l'objet du changement et les processus de changement.

3.1 Une nouvelle façon de concevoir le changement

Ce qui ressort de mon expérience de recherche-formation, c'est qu'au fur et à mesure que j'avancais dans ma démarche de recherche, je n'attendais plus que les changements dans ma pratique me soient suggérés par des sources extérieures (théories, experts, recettes); je devenais de plus en plus consciente que pour changer il faudrait que je m'implique personnellement. J'étais en mesure d'identifier les zones grises de mon enseignement et les tensions qui généraient des problèmes; devenir consciente de ce qui se jouait dans ma pratique était déjà un premier changement. Ensuite, en acceptant consciemment de travailler sur ces tensions, je devenais de plus en plus en mesure de trouver des solutions; c'est à ce moment que les théories examinées, et les techniques que j'avais apprises devenaient vraiment utiles; je ne les appliquais plus de façon mécanique, elles s'inscrivaient dans une démarche plus globale de compréhension et de modification de ma pratique.

Pour donner un exemple, j'ai déjà mentionné mes difficultés au niveau du contrôle de la classe: j'ai toujours essayé les techniques suggérées, c'est-à-dire, motiver les élèves à devenir actifs dans leur processus d'apprentissage, utiliser des récompenses, leur parler de ce qu'on ressent, expliciter ses attentes et leur demander les leurs (Caron, 1994; Gordon, 1979, Glasser; 1998). Mais aussi longtemps que je n'avais pas identifié que la problématique du contrôle était une des dimensions centrales de mon histoire éducative, je n'étais jamais à l'aise avec le rôle de l'autorité que je devais

assumer en tant qu'enseignante : soit j'étais trop permissive, soit je devenais autoritaire. En travaillant sur les figures d'autorité de mon histoire de vie, j'ai découvert deux polarités importantes: il y a eu certaines figures d'autorité qui m'ont poussée à devenir le meilleur de moi, sans m'imposer des choix prédéterminés, tandis que d'autres figures d'autorité me renvoyaient une image imparfaite de moi, et m'écrasaient avec leurs attentes. C'est alors que j'ai vraiment compris le sens de ce que Artaud (1989) soutient à l'effet que, lorsqu'on enseigne, on n'a pas le choix que d'être une figure d'autorité; par contre, on peut choisir le type d'autorité qu'on veut devenir.

Comprendre de façon expérientielle ce que les théories soutenaient, a été un facteur important dans le changement de ma pratique. Autrement dit, lorsque j'affirme que, dans les démarches de recherche qui laissent une place à la personne du praticien-chercheur, le rapport au changement se trouve modifié puisque le praticien devient l'acteur principal de son propre changement, je ne laisse pas entendre que les théories et les techniques qui visent à augmenter l'efficacité deviennent inutiles. Loin de là; c'est le nouveau rapport à la connaissance ainsi qu'à l'autorité qu'on accorde à cette dernière, qui permet au praticien de modifier son rapport au changement. Cifali (1986) dit à ce propos qu'on arrive à intégrer les théories existantes à la réalité complexe d'un métier difficile, qu'on comprend qu'elles ne peuvent pas tout régler; ainsi on est conscient de leurs limites, et on envisage même la possibilité de les enrichir à partir de sa propre expérience.

Il ne s'agit pas alors d'éliminer toute source de changement extérieure, il s'agit de travailler son rapport au changement. Lorsqu'on parle de rapport modifié au changement, on sous-entend qu'en éducation le changement ne devrait pas être imposé de l'extérieur, sans que les praticiens aient l'occasion de se l'approprier. Le changement devrait plutôt dépendre de ce que les enseignants en pensent et en font, de la manière dont ils parviennent à le construire activement, des stratégies qu'ils vont choisir d'adopter (Thurler, 1991).

Parler de construction active du changement, comme le fait Thurler (1991), ne résout cependant pas tous les problèmes concernant le rapport au changement. Plusieurs dimensions de ce rapport restent à explorer, et c'est par un va-et-vient entre mon

expérience et celle d'autres praticiens-chercheurs que je vais être en mesure de les clarifier. Ce qui ressort clairement jusqu'à maintenant est le fait que les stratégies exogènes de changement n'ont pas semblé satisfaire les praticiens; par ce fait même le rôle de la recherche se trouve redéfini, puisqu'on ne s'attend plus à ce qu'elle fournisse toutes les réponses; un consensus semble être établi sur le fait que le changement ne sera durable que si les praticiens ont la possibilité d'apprendre à apprendre à partir de leurs expériences et de celles du groupe (Thirion, 1980).

Mais des questions de taille persistent: s'agit-il d'un changement planifié par la recherche? par les praticiens? y a-t-il différentes façons de relier la démarche de recherche et le processus de changement? Est-ce que toutes les démarches de recherche qui envisagent une implication du chercheur préconisent le même type de changements?

3.2 Les enjeux dans la problématique du changement de la pratique

Puisque la présente recherche a comme objectif d'étudier le processus de changement dans une démarche de recherche-formation, il est important d'examiner les différentes dimensions du changement de la pratique. Selon Charlier (1998), lorsqu'on parle de changement de la pratique professionnelle on évoque les changements initiés par un praticien dans la planification de son action, dans le déroulement de l'action, et également dans ce qui suit l'action (questionnements, réflexions, échanges avec ses collègues). Cette auteure met l'accent sur le fait que le processus de changement de la pratique est intégré au processus de l'apprentissage, puisqu'elle mentionne que « *le changement de pratique d'enseignement concernerait un changement de décision (...), changement assimilé au processus d'apprentissage de l'enseignement par l'action et la réflexion* » (p.81); cette affirmation amène à plusieurs questions importantes sur le changement de la pratique professionnelle : Quel est l'objet de ce changement? Comment change-t-on? Quelles sont les conditions du changement?

Sans répondre de façon exhaustive à ces questions, qui pourraient faire l'objet d'une autre recherche, il est important d'avoir des éléments de réponse, afin d'éclairer mon questionnement sur le processus de changement de la pratique dans le cadre de la recherche-formation.

3.2.1 L'objet du changement

La plupart du temps, les praticiens veulent changer leur pratique pour la rendre plus efficace; Huberman (1992), dans une recherche effectuée auprès de 160 enseignants, met en évidence le fait que la majorité des enseignants considère que les changements des conduites pédagogiques ont plus d'importance que les réformes et les changements de structure. En fait, le changement prend un sens pour ces enseignants parce qu'il est intentionnel : les enseignants veulent changer leur pratique pour éviter de tomber dans une routine, ou encore parce qu'ils ont envie d'expérimenter de nouvelles choses et développer de nouvelles compétences.

Mais, selon Brossard (1999), un praticien peut vouloir modifier sa pratique uniquement dans un souci d'amélioration : « *lorsque ce sentiment se greffe à une tendance personnelle à essayer de faire mieux, à chercher à s'améliorer, à vouloir se dépasser, le terrain est propice au changement* » (p.36). Cette auteure, qui décrit le parcours de changement d'un enseignant au secondaire, souligne le fait que, pour certains praticiens, le changement porte uniquement sur leur pratique : ils ont pris connaissance d'un nouveau modèle, et, bien que personne ne questionne leur efficacité, ils veulent essayer dans leur classe cette nouvelle théorie; ce désir d'essayer de nouvelles choses, les amène à construire des connaissances (en suivant des formations sur le modèle, en faisant des lectures) et à développer de nouvelles compétences (matériel utilisé, nouvelles interventions); de cette façon une nouvelle pratique prend naissance, pratique qui devient très valorisante pour l'enseignant. On pourrait dire que, pour Huberman (op.cité) et Brossard (op.cité), le changement de pratique correspond à l'expérimentation de nouvelles choses dans l'enseignement quotidien.

Charlier (1998) de son côté, met l'accent sur le fait que le processus de changement chez l'enseignant s'inscrit dans une démarche de recherche d'équilibre, et vient répondre à des besoins spécifiques. Il est certain qu'on veut développer de nouvelles compétences, mais il faut que la démarche de changement réponde à des besoins de la personne : « *Un moment de rééquilibration (de découverte d'un nouveau savoir-faire, d'une nouvelle vision de soi) alimente le projet de l'enseignant au-delà de son envie de (se) changer* » (p.253). Cette auteure arrive à la conclusion que pour que des changements puissent avoir lieu, il faut une alternance entre la formation et la pratique,

qui permettrait aux enseignants de tester dans leur classe les activités construites durant la formation, mais cette alternance doit se gérer de façon individuelle, et non pas collective. De plus, j'aimerais souligner ici que pour cette auteure, l'apprentissage (donc le processus de construction de connaissances) est fondamental dans une démarche de changement de la pratique; elle met en évidence la complexité de la pratique de chacun, et les particularités de chaque démarche d'apprentissage. C'est pourquoi elle suggère à chaque praticien de prendre en charge son processus de formation. Cependant, on voit que le changement demeure toujours relié au processus de formation, et non pas à celui de recherche.

3.2.2 Comment changer?

Comme je l'ai déjà mentionné, les changements de la pratique professionnelle, dans la perspective qui est traitée dans ce sous-chapitre, sont la responsabilité du praticien. Le processus qui est le plus souvent utilisé pour aboutir à des changements est celui qui associe la réflexion et l'action. Le modèle de Kolb (1984) met en évidence le fait que pour changer, on ne doit pas commencer par des changements de comportement, mais plutôt par une réflexion sur les attitudes, les valeurs et les connaissances, pour ensuite expérimenter de nouveaux comportements.

C'est ainsi que le praticien devient le principal acteur du changement de sa pratique. Charlier (1998) mentionne que « *le changement n'est pas toujours associé à une transformation par intention mais également à une transformation par extension : ajout de nouvelles conduites, de nouveaux schèmes d'action* » (p.86); pour que de tels changements puissent avoir lieu, il faut que le praticien soit en mesure d'expérimenter, d'agir et de réfléchir sur cette action, seul ou dans des interactions.

Brossard (1999) met en évidence une autre démarche de changement, parsemée d'échecs et d'erreurs : elle présente la démarche d'un enseignant qui observe un nouveau modèle (l'enseignement stratégique), part chercher des connaissances et vient ensuite expérimenter ce modèle dans sa classe. Dans ce cas, la pratique comme telle n'est pas analysée, on est davantage centré sur les effets du changement sur les

étudiants. Cependant, on voit qu'il s'agit d'une démarche longue, qui dure depuis cinq ans, et qui devient une source de satisfaction pour le praticien.

On pourrait dire que, comme Charlier (1998) l'envisage, cette démarche de changement est encore reliée à l'apprentissage : le praticien qui désire changer soit questionne sa pratique pour mieux la comprendre, soit développe de nouvelles connaissances qu'il va expérimenter dans sa pratique. Pour que cette démarche puisse avoir lieu certaines conditions doivent être mises en place.

3.2.3 Les conditions pour que le changement de la pratique ait lieu

Argyris et Schön (1976) soutiennent que pour que des changements puissent avoir lieu, le praticien doit être en mesure de différencier à quel niveau appartiennent ses théories de l'action; le changement est attribué à une capacité de distinguer la théorie épousée (à laquelle on fait référence pour expliquer ou justifier une action), et la théorie en usage (qui transparaît dans les comportements); la plupart des problèmes, selon ces auteurs, résultent d'un conflit entre ces deux théories. Si ce conflit n'existe plus, il n'y plus de difficultés dans la pratique.

Watzlawick, Weakland et Fisch (1975), de leur côté, parlent du recadrage. Selon ces auteurs, tous les changements de comportement sont des changements de niveau 1, donc des changements qui ont lieu à l'intérieur d'un même système. On peut dire par exemple, que le praticien qui expérimente une nouvelle méthode d'enseignement est en train d'introduire des changements du niveau 1 dans sa pratique, puisque le cadre reste le même. L'introduction d'un nouveau modèle modifie quelques variables du système, mais pas le système en soi. Il y a cependant un autre niveau de changement, le changement 2, qui est un changement de niveau, un changement du changement. Selon ces auteurs, les vrais changements surviennent lorsque la personne renonce à sa logique, s'ouvre à la complexité et à l'imprévisible. Il faut sortir du système pour le changer. On voit clairement qu'il s'agit d'une condition au changement, mais on n'a pas beaucoup d'informations sur la façon dont ce recadrage va se faire.

Selon Charlier (1998), le sentiment d'être propriétaire du changement joue un rôle important dans le processus de changement. Si l'enseignant se voit comme un « *professionnel responsable, plutôt que comme un technicien dans un processus géré par d'autres* » (p.92), il développe une vision de soi comme ACTEUR du changement, il prend en charge le processus de changement.

On a vu que trois modèles de recherche, celui de la science-action, de la recherche-action et de la recherche-formation identifient cette prise en charge de la pratique professionnelle par le praticien comme une condition importante pour le changement de cette dernière. Ces trois modèles envisagent le changement comme un processus qui doit répondre aux conditions ci-haut citées, puisqu'ils placent le praticien au cœur du processus de changement. Mais comment le praticien peut-il devenir responsable de sa pratique? La réponse à cette question me permettra de différencier ces trois démarches de recherche en spécifiant la nature des changements auxquels elles aspirent; de cette façon je mettrai en évidence en quoi la recherche-formation se distingue des deux autres démarches de recherche.

4. Quelle est la particularité de la recherche-formation?

Jusqu'à maintenant, en prenant comme point de départ mon expérience de changement dans une démarche de recherche-formation, j'ai examiné les différentes façons dont peuvent se relier une démarche de recherche et une démarche de changement de la pratique. Pour ce faire, j'ai dégagé les dimensions centrales qui sont touchées lorsque le praticien-chercheur est au cœur autant de la démarche de recherche, que du changement de la pratique. On peut dire alors qu'en établissant un nouveau rapport au savoir construit, plusieurs démarches de recherche donnent au praticien-chercheur un nouveau statut, et que ce dernier développe un nouveau rapport à sa pratique, un nouveau rapport au pouvoir et un nouveau rapport au changement.

Pour mieux ressortir la particularité de la recherche-formation, telle que je l'ai vécue, j'ai choisi de la mettre en relation avec deux autres démarches qui envisagent l'implication du praticien-chercheur autant dans le processus de construction de connaissances que dans celui de changement de la pratique : la science-action et la

recherche action. Bien que jusqu'à maintenant j'en ai examiné les ressemblances, il est également important, puisque l'objectif de la présente recherche est de mieux comprendre la démarche de recherche-formation, d'en examiner les différences. Ces trois démarches de recherche varient non seulement au niveau des modalités méthodologiques employées, mais également au niveau des trois axes déjà présentés (sens de la pratique, rapport au pouvoir et rapport au changement).

Avant de demander en quoi la recherche-formation se différencie de ces deux types de recherche poursuivant des objectifs similaires, il est important d'examiner ses origines et ses définitions.

4.1 Définitions de la recherche-formation

La recherche-formation semble prendre ses racines dans l'approche biographique. Dès la fin des années soixante, Henri Desroche voit dans l'expérience de l'adulte des fondements possibles de production de savoir (Bossi, 1989). Il développe le concept de l'« *autobiographie raisonnée* », qui visait une intégration des aspects personnels et professionnels du projet de recherche, afin d'amener le praticien vers une prise de pouvoir sur son propre processus de formation. Cette approche biographique, toujours selon Bossi (1989) a été utilisée à Genève pour la formation des formateurs; cependant, il apparaît qu'elle a eu, dans son utilisation, deux fonctions bien distinctes: « *il nous a donc fallu admettre que la biographie éducative était pour les étudiants un instrument de formation, et pour nous un instrument de recherche..* » (Dominicé, in Bossi, 1989; p.112). Il faut noter que le terme recherche-formation est utilisé par des chercheurs français comme Pineau, suisses, comme Josso, et québécois, comme Hamein et Héту, mais dans des contextes différents: on peut l'utiliser dans la formation continue, dans la formation initiale, ou encore dans la formation des adultes. Est-ce que tous entendent la même chose par recherche-formation? Il s'agit d'une question de taille, qui pourrait faire l'objet d'une recherche en soi, et à laquelle je ne répondrai pas; je donnerai cependant quelques caractéristiques de la démarche de recherche-formation selon ces trois groupes d'auteurs.

Il n'est pas simple de donner une définition de la recherche-formation; les raisons sont multiples, mais il est surtout difficile de clarifier le rôle que joue la recherche dans la

formation et celui que la formation peut jouer dans la recherche. Le terme même de recherche-formation vient mettre ensemble deux entités et deux rôles qui, par définition usuelle, peut-on dire, sont séparés. Cros (1989), par exemple, distingue clairement le rôle du chercheur de celui de formateur. Tout en soulignant que le but du chercheur n'est pas l'amélioration de la pratique, mais la production de nouveaux savoirs, elle reconnaît que ce dernier doit, par moments, suivre dans le terrain, des actions de recherche avec les partenaires sociaux engagés avec lui dans le processus de recherche. Cependant, elle conclut son article en disant « *si le métier de chercheur et celui de formateur ont des recouvrements de compétences, ils sont distincts* » (p.23). On pourrait se demander alors s'il est pertinent, et même possible, d'envisager une démarche qui poursuit des buts de recherche et de formation, une démarche de recherche qui serait formative; et il est également important de se questionner, comme le propose ma recherche, sur la pertinence et la nécessité de le faire.

Si on parle de recherche-formation, c'est aussi pour mettre l'accent sur l'aspect formateur de la recherche, qui devient, en ce moment, porteuse de changements dans la pratique. Cette démarche de recherche soutient que les changements de la pratique sont plus significatifs et plus durables si le praticien en assume la responsabilité. Barbier (1985) souligne que la recherche liée à l'action est plus efficace lorsqu'elle arrive à produire une redistribution des rôles dans l'action, lorsqu' auteurs et acteurs sont confondus. Cependant, cet auteur établit quand-même une différence nette entre les recherches de type classique, qui ont comme but la production de savoirs, et les recherches liées à l'action, qui ont comme objectif « *la production de nouvelles représentations relatives à un ou plusieurs aspects de la conduite d'une action de transformation du réel* » (p. 122). Cette différenciation entre les savoirs produits par les acteurs et ceux produits par les praticiens sera traitée un peu plus loin, lors de la synthèse des analyses.

On voit alors que le terme même de recherche-formation, soulève une série de questionnements, autant sur les rôles respectifs des chercheurs et des praticiens, que sur les différentes activités de recherche liées à l'action, puisque que la recherche-formation propose un travail d'alternance, par la même personne, le praticien-chercheur des moments de recherche et de formation. Des questions importantes se posent alors : Peut-on « confondre » les rôles de chercheur et de formateur? Si on

répond par l'affirmative, pourquoi est-il nécessaire de le faire? Et comment utilise-t-on la recherche-formation? Je ne répondrai pas immédiatement à ces questions, puisqu'elles font partie du questionnement général que soulève la présente recherche; il faut cependant, avant d'aller plus loin, préciser les différentes utilisations du terme « recherche-formation ».

Pour Pineau (1985), la recherche-formation à ses débuts, était une pratique « tâtonnante » de recherche en éducation des adultes, qui s'est posé une question bien simple, celle de savoir si chacun ne devait-il pas devenir chercheur pour s'éduquer en permanence. Ce questionnement, selon l'auteur, prolonge, pour l'éducation des adultes, les orientations de la pédagogie active. Sans donner une définition formelle de cette démarche de recherche, l'auteur attire l'attention sur le fait que « *s'il y a peu de savoir à consommer, il y en a par contre beaucoup à construire* » (p.151). Le trait d'union entre la recherche et la formation questionne, alors, l'appropriation de la construction du savoir par les chercheurs et la réduction des praticiens au statut de consommateurs. La nature cependant de ce trait d'union, ainsi que son opérationnalisation (comment va-t-on l'établir?) ne sont pas développées. Pineau (1995) propose trois moyens pour établir des traits d'union. Le premier moyen, qui est le plus explicité par l'auteur, est l'exploration de l'histoire de vie. Par cette approche, qui est définie comme une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels, l'adulte est amené à prendre conscience de son pouvoir de formation, à se l'approprier et se l'appliquer à lui-même (Pineau et Le Grand, 1993). Le deuxième moyen est la mise en réseau des acteurs, des chercheurs et des formateurs dispersés et éclatés. Le troisième moyen est celui de l'alternance. Pineau (1995) décrit le processus de recherche-formation de la façon suivante: « *La première année l'histoire de vie est proposée comme moyen pour faire émerger le projet de formation-recherche du trajet personnel et/ou professionnel. Ensuite, ce projet est travaillé par un réseau de ressources par alternance entre sessions de formation et travail-terrain dans une perspective de production de savoir* » (p.190).

Josso (1991) s'inspire des travaux de Pineau pour définir la recherche-formation, comme une « *pratique de la conscience de la conscience* » (p.101). Elle ajoute que la recherche-formation « *en tant que méthodologie se définit avant tout comme une stratégie de connaissance qui encadre des procédures de constitution de corpus*

d'information et des procédures d'analyse » (p.103), et a sa place dans le monde de l'éducation des adultes. Cette auteure explicite, davantage que Pineau (1985; 1995), l'importance de la prise de pouvoir dans le processus de changement que met en place la recherche-formation. D'après cette auteure, la recherche-formation, sans laisser tomber la construction de nouvelles connaissances, devient une « *dynamique éducative autonomisante* » et une « *pratique de connaissance articulée à l'action* » (p.74; p. 103), dont le principal outil est la narration autobiographique. On voit alors que, comme pour Pineau, l'expérience du chercheur est introduite d'abord et principalement, par la rédaction de son récit de vie. Josso (op. cité), parle de l'analyse de la pratique, puisqu'elle mentionne que le chercheur introduit sa propre expérience dans le processus de recherche, mais n'explique pas la façon de le faire. Par contre, la dimension historique (explorée par le récit de vie) est davantage explicitée : « *si on accepte que la connaissance est le fruit d'une prise de conscience de la dimension historique de la formation de l'humain, l'élaboration des savoirs constitutifs de cette connaissance ne saurait s'effectuer dans une pseudo-distanciation à la vie concrète, mais tout au contraire, doit s'inscrire au cœur de celle-ci.* » (op. cité, p. 105). L'auteure comme on le voit, envisage l'exploration du récit de vie en interaction avec l'expérience quotidienne de la personne, en vue d'une transformation de cette dernière.

La façon de « faire » et de « vivre » la recherche-formation au sein du Laboratoire TIPE, a des ressemblances avec la recherche-formation décrite par Pineau et Josso (op. cités): la problématique du trait d'union est également présente, puisque la visée poursuivie est bel et bien la prise de pouvoir par le praticien de son processus de formation, tout en construisant de nouvelles connaissances. La personne du praticien-chercheur devient le trait d'union entre la formation et la recherche : « *La recherche-formation se caractérise par la place qu'occupe le praticien-chercheur comme personne et comme acteur social dans sa démarche de recherche, en termes de la conception d'une problématique et du choix méthodologique. Elle a une triple visée : la reconstruction de connaissances théoriques, d'une pratique professionnelle, du rapport à soi et à son environnement* » (Haramain, 1994; p.112). En lisant cette définition de la recherche-formation on voit apparaître les particularités de sa pratique au Laboratoire TIPE. On voit, par exemple, que pour Pineau (1995) l'histoire de vie est utilisée principalement pour faire émerger le sujet de recherche, tandis qu'au Laboratoire TIPE, l'histoire de vie est constamment mise en relation, non seulement avec le sujet de

recherche, mais également avec la pratique professionnelle du chercheur, ainsi qu'avec la façon dont la recherche se déroule. Le lien passé/présent est largement exploré. Comme il a été mentionné, Josso (1991) mentionne que l'histoire de vie doit être mise en relation avec la quotidienneté du chercheur, sans pour autant proposer des modalités. Je me permets de rappeler ici, que plusieurs cours universitaires ont été développés, par des professeurs oeuvrant au Laboratoire TIPE, afin de favoriser des mises en relation entre le passé et le présent, mais également entre les domaines affectif et cognitif, ainsi qu'entre les modèles théoriques et les dimensions expérientielles.

Un autre élément qui semble être particulier à la recherche-formation telle que je l'ai vécue, est l'importance accordée à la problématique du changement, donc à l'aspect formateur de la recherche. Bien que les sujets de recherche varient considérablement, les praticiens-chercheurs engagés dans une démarche de recherche-formation analysent continuellement les changements vécus dans leur pratique, tout en les mettant en relation avec leur sujet de recherche et leur vécu « en recherche ». Il me semble qu'au Laboratoire TIPE il y avait un souci constant d'équilibrer les moments de formation et les moments de construction de connaissances. Ce qui m'a personnellement attirée vers cette démarche, était le fait que la préoccupation de changement n'évacuait pas la préoccupation et la nécessité de construction de nouvelles connaissances; je n'arrivais pas cependant à comprendre et à expliciter comment ce lien pouvait se faire. Pour la suite du texte, je rappelle ici ma compréhension du processus de la recherche-formation : **« Pour faire de la recherche-formation, le praticien-chercheur doit accepter consciemment de s'engager dans un processus d'exploration du sens expérientiel et théorique de son sujet de recherche dans les différentes sphères de son expérience, passées et présentes. Cet élargissement du sens favoriserait des changements importants aussi bien au niveau personnel que professionnel, et la construction de nouvelles connaissances »**. Il est évident que cette formulation n'a pas satisfait mon désir de mieux comprendre la recherche-formation, d'où la nécessité, pour moi, d'en faire l'objet de ma recherche.

Je n'insiste pas davantage sur la définition et les modalités de la recherche-formation, puisque, en la comparant avec la science-action et la recherche-action, ses

particularités seront clairement explicitées; il faut cependant noter que, lorsque je fais référence à la démarche de recherche-formation, il s'agit de la démarche que j'ai moi-même suivie au sein du Laboratoire TIPE, même si, dans ses principes de base, elle a de grandes affinités avec la recherche-formation définie par Pineau (op. cité) et Josso (op. cité).

4.2 Quelle recherche pour quel changement?

Certains auteurs ont déjà établi des comparaisons entre les modèles de recherche qui invitent le praticien à prendre en charge la démarche de changement de sa pratique, comme Saint-Arnaud (1992a) qui compare la recherche-action et la science-action et Josso (1991) qui fait une mise en relation entre la recherche-action et la recherche-formation. Cependant, il n'y a pas eu, à ma connaissance, de mise en relation entre les trois démarches de recherche. Je m'aventure alors dans des eaux nouvelles, et la traversée vers la comparaison a été parsemée d'obstacles et de points d'arrivée illusoire; je pourrais dire que c'était presque aussi difficile que le voyage d'Ulysse vers Ithaqué. Il n'est pas évident de comparer trois démarches de recherche pour lesquelles il n'y a pas toujours un consensus au niveau de leurs définitions, et la comparaison devient encore plus difficile lorsqu'on a consciemment choisi l'une ou l'autre de ces démarches. Si on prend la recherche-action, par exemple, les différents auteurs ne semblent pas se mettre d'accord ni sur la visée première de la démarche (construction de nouvelles connaissances ou changement de la pratique), ni sur les modalités de réalisation (niveau d'implication des partenaires, niveau d'implication des chercheurs). Saint-Arnaud (1992b) qualifie ces ambiguïtés comme un problème de démarche et pense que la science-action est une méthode plus efficace en ce qui concerne les changements de la pratique professionnelle, parce qu'elle a des visées très claires.

Il m'est apparu alors, qu'en voulant comparer ces trois démarches de recherche, non seulement je me perdais dans les définitions diverses et les modalités méthodologiques, mais surtout, je sortais de ma trajectoire première, qui était la volonté d'arriver à une articulation de la particularité des changements résultant d'une démarche de recherche-formation. Pour me remettre sur le droit chemin, il a fallu retourner à ma propre expérience de recherche. Pourquoi est-ce que je pense que

cette démarche est si particulière? Fidèle alors à la façon dont on navigue lorsqu'on a embarqué sur le bateau baptisé recherche-formation j'ai modifié mon point de départ; ainsi, au lieu de faire une comparaison plus épistémologique et méthodologique des trois démarches de recherche, j'ai décidé d'examiner ce qui a été particulier pour moi dans ma démarche de recherche, tout en faisant des mises en relation avec les deux autres démarches de recherche. Et c'est là que le périple est devenu intéressant! Et aussi paradoxal que cela puisse paraître, ce sont les mêmes éléments qui rapprochent les démarches de recherche (statut du chercheur, rapport au pouvoir, rapport à la pratique et rapport au changement), qui les différencient!

4.2.1 Mon rôle dans ma démarche de recherche-formation

J'ai déjà explicité la façon dont j'ai commencé ma recherche, mais je voudrais rappeler que c'est le rapport à mon sujet de recherche qui a été la boussole de la démarche. Ce rapport n'a cessé d'évoluer et a mis en mouvement un nouveau rapport à la connaissance qui, à son tour, traverse les dimensions déjà identifiées.

On met le cap alors sur un élément particulier dans la recherche-formation, soit la DISTANCE DU CHERCHEUR par rapport à son OBJET DE RECHERCHE; on revient donc à la notion du statut du chercheur et du praticien. Je pense que c'est cet élément qui différencie fondamentalement les trois démarches de recherche; comme je vais l'explicitier, le fait d'être à la fois objet et sujet de la recherche, change complètement le rapport au sens de la pratique, le rapport au pouvoir qu'on se donne comme praticien et, par ce fait même, le type de changements auxquels la recherche donne naissance. Lorsque j'ai commencé à explorer mon objet de recherche, à savoir le rapport entre l'image de soi de l'enseignant et le type de contrôle qu'il exerçait dans sa classe, la première chose qui m'a été demandée a été de l'explorer à l'intérieur de moi: au lieu de chercher uniquement ce qui avait été écrit sur l'image de soi des enseignants, je me suis penchée sur l'évolution de ma propre image de moi; j'ai découvert qu'une image floue de moi comme enseignante était à l'origine de plusieurs tensions que je vivais au niveau du contrôle que j'exerçais dans ma classe.

J'étais en train alors de combiner plusieurs statuts: j'étais à la fois la praticienne qui cherchait des solutions aux problèmes qu'elle rencontrait, ainsi que la chercheuse qui allait examiner cette pratique; j'étais la personne qui vivait ces deux processus de construction de connaissances et de modification de la pratique, tout en vivant ces problématiques dans son quotidien! Le rapport à mon sujet de recherche n'a cessé d'évoluer et, en tant que chercheuse, ma compréhension de l'image de moi en relation avec le type d'autorité que j'exerce, se précisait davantage. Parallèlement à ce travail de construction de connaissances, j'ai été appelée à sortir de mon intériorité affective pour analyser des situations de ma pratique qui étaient reliées à cette même problématique; des changements ont commencé à apparaître, et je continuais ce travail d'analyse, de mise en relation entre mes expériences, mon histoire de vie, et les connaissances théoriques. Autrement dit, j'ai toujours été à l'intérieur et à l'extérieur de mon objet de recherche, qui par ce fait même n'a cessé d'évoluer et de se préciser davantage. En fait, je pourrais dire que, très souvent, le sujet qui est «en recherche » (le chercheur) et l'objet de la recherche constituent un tout: en travaillant sur une problématique qui avait une signification particulière pour moi, c'est sur moi-même que je travaillais. De l'autre côté, les rencontres avec mon directeur de recherche et avec d'autres praticiens-chercheurs m'amenaient à l'extérieur de mon sujet de recherche en m'invitant à l'explicitier, à le relier aux connaissances théoriques et à en développer une compréhension intellectuelle, tout en restant sensible aux résonances intérieures de mon sujet chez mes collègues. C'est ce travail là sur le sens de mon objet de recherche dans toutes les sphères de mon existence qui m'a amenée vers une prise de pouvoir sur ma vie; en même temps, cette prise de pouvoir mettait en place des conditions pour que des changements importants puissent avoir lieu.

Il est important d'explorer maintenant le statut du praticien-chercheur dans les démarches de science-action et de recherche-action.

4.2.2 Le statut du praticien-chercheur

Ce qui différencie la démarche de recherche-formation des deux autres démarches de recherche, c'est le rapport intérieur/extérieur entre le chercheur et son objet de

recherche. Contrairement à la recherche-action, où il y a une partie « action » à laquelle le chercheur participe, et une partie « recherche » dont il assume la responsabilité, dans la recherche-formation ces deux instances du processus sont réunies en la même personne: le praticien-chercheur est également chercheur-praticien. Clanet et Bataille (1979) semblent être les premiers à se servir de la distance du chercheur pour différencier la recherche-action de la science traditionnelle; si dans la deuxième le chercheur est complètement extérieur à son objet de recherche, dans la première il est à la fois extérieur et intérieur, mais en maintenant toujours son statut de chercheur; comme il entre dans le terrain et collabore de façon très étroite avec les praticiens, ces derniers deviennent ainsi des collaborateurs au niveau de la recherche; de l'autre côté cependant, c'est au chercheur de maintenir une certaine objectivité, de mener à terme la recherche.

Ce double statut du chercheur amène une réelle collaboration entre les partenaires dans le but de guider les praticiens vers une autonomisation; il donne également naissance à des connaissances qui découlent directement de l'analyse de la pratique. Toujours selon Clanet et Bataille (1979), dans une recherche-action le chercheur aide les praticiens à analyser les dimensions affectives et relationnelles, organisationnelles et institutionnelles de leur pratique, dans le but de les aider à prendre en charge les modifications qu'ils désirent y apporter. Le sens qu'on analyse est celui de la pratique dans ses multiples systèmes, mais ce n'est pas nécessairement le sens que le chercheur y voit. Il participe et guide l'analyse sans que l'exploration de son monde intérieur soit exigée; pour aider la recherche, il se doit d'être conscient du fait que sa propre histoire peut influencer le déroulement de la recherche, mais il ne s'engage pas dans l'analyse de ces dimensions. On peut dire alors, que le chercheur aide les praticiens à prendre conscience des dimensions « intérieures » de leur pratique, en restant à l'«extérieur», tout en demeurant le premier responsable de la tâche de théorisation.

Cependant, la recherche-action et la recherche-formation ont un but en commun : il s'agit de deux méthodes de recherche qui, en plaçant le chercheur à l'intérieur de l'objet de recherche, espèrent amener un changement de perspective; car, comme le monde de la pratique devient la première source de connaissances, la relation théorie-pratique est complètement modifiée. Dans les deux cas on parle d'un nouveau rapport

à la connaissance qui résulte du statut du chercheur, qui n'est plus l'unique expert. La science-action, par contre, n'a pas cette visée de rapprochement entre ces deux mondes (Saint-Arnaud, 1992a). Dans une démarche de science-action le chercheur est complètement extérieur à son objet de recherche; car son rôle est celui d'un consultant qui va suggérer au praticien une démarche pour dégager la théorie de sa pratique. C'est peut-être pour cette raison qu' on a conservé le terme de « science », alors que dans les deux autres cas on parle de « recherche ». Dans une démarche de science-action, le chercheur n'est nullement impliqué dans la pratique, il aide le praticien à identifier les intentions cachées et les intentions apparentes d'une situation particulière qui lui cause problème.

4.3 Le rapport à la pratique, au pouvoir et au changement

Dans une recherche-formation, puisque le chercheur est à la fois tellement proche, et à l'extérieur de son objet de recherche, lorsqu'on parle de sens de la pratique, on parle d'un sens qui touche la globalité de la personne du chercheur; le sens de la pratique touche donc autant les dimensions personnelles que professionnelles, et ceci pas uniquement dans le présent; la portée et la profondeur du sens se trouvent élargies d'une part à l'ensemble des systèmes professionnels et personnels, et, d'autre part à l'histoire de vie du chercheur; c'est ce que Hamein (1995) a appelé la contextualisation et l'enracinement du sens.

De plus, dans la relation avec le directeur de recherche, ces dimensions sont vécues et analysées dans le but d'arriver à une meilleure compréhension de l'objet de recherche. C'est probablement cette globalité au niveau du sens qui joue un rôle important sur les deux autres axes, à savoir celui du rapport au pouvoir et celui du rapport au changement.

Ces deux dimensions sont analysées en parallèle, puisque, dans le cas de la recherche-formation, les auteurs établissent une relation entre la portée du changement et la prise de pouvoir. En fait, lorsque les praticiens-chercheurs engagés dans une démarche de recherche-formation parlent des changements qu'ils vivent, ils les rattachent à l'ensemble de leur pratique; il ne s'agit pas de changements techniques, ou mécaniques, reliés uniquement à l'efficacité de la pratique; en fait, c'est

le fait de mieux se connaître qui est à l'origine de tout changement (Mandin, 1995). Et c'est cette meilleure connaissance de soi qui joue un rôle important sur le pouvoir que la personne s'accorde à elle-même tant au niveau de sa recherche que de sa pratique. Mandin (1995) décrit la recherche-formation comme une démarche d'émancipation dans le sens premier du terme: « se prendre en main ». Le changement amène un pouvoir qui dépasse largement le cadre de l'efficacité professionnelle; il consiste plutôt en le passage d'un besoin de reconnaissance extérieure à une auto-reconnaissance: comme l'énonce Lemelin (1995) « *jadis j'avais cru à l'estime et au pouvoir des autres. Maintenant que je m'accueillais et me reconnaissais comme personne, je commençais à m'aimer, à m'estimer pour ce que j'étais. Je voulais aussi, à ce moment, me réapproprier cette force, cette puissante énergie que je ressentais en moi...* »(p.87).

En ce qui concerne la recherche-action, il y a, comme on l'a vu, une certaine ambiguïté au niveau de l'implication du chercheur (Morin, 1984); on pourrait alors conclure que le sens dont on est principalement préoccupé est celui que les praticiens vont dégager de leurs actions. Cette portée du sens qui se circonscrit dans les différents systèmes de l'ici et maintenant de l'action, influence énormément les rapports au changement et au pouvoir. On travaille les dimensions interpersonnelles, institutionnelles, et, des fois, intrapersonnelles (Clanet et Bataille, 1979), et le changement ne concerne pas un objet extérieur mais tout le système; cependant, ce changement est envisagé principalement au niveau du groupe et de son organisation (Thirion, 1980); car le changement individuel ne fait pas partie des objectifs de la recherche (contrairement à la recherche-formation). Le même auteur poursuit son analyse de la recherche-action en disant que pour que le changement ait lieu, il faut que les différents rapports au pouvoir soient examinés et clarifiés; plus on explicite le pouvoir du chercheur, celui des praticiens ainsi que celui de l'institution dans laquelle ils oeuvrent, plus chaque acteur est en mesure d'exercer le pouvoir qui lui revient. Il y a un nouveau rapport de pouvoir puisque les praticiens se sentent plus confiants et prennent en charge leurs gestes professionnels; cependant ce n'est pas le rapport au pouvoir qui est explicitement travaillé. Par contre, dans une démarche de recherche-formation, le rapport au pouvoir constitue une des dimensions centrales de la démarche, puisque le praticien-chercheur travaille sur son rapport au pouvoir du savoir, analyse ses interactions avec les différentes figures d'autorité (directeur de recherche, parents, institutions, etc.), et

essaie de comprendre comment ce rapport au pouvoir influence sa pratique (Haramain, 1994).

En ce qui concerne la science-action cependant, on notera que la notion du sens de la pratique est remplacée par celle d'intention; car on est centré uniquement sur une situation qui pose problème. On essaie de mettre en relation le rapport entre le praticien et son contexte d'intervention, pour découvrir les causes réelles de son inefficacité. La plupart du temps c'est un écart entre la théorie professée dans l'action et la théorie épousée (qui n'apparaît pas dans l'action) qui cause les problèmes. À plusieurs reprises Saint-Arnaud (1992a et 1992b) insiste sur le caractère scientifique de la démarche. Le rôle du chercheur est d'identifier une situation singulière qui pose problème afin de la travailler selon la méthode scientifique traditionnelle: en aidant le praticien à réfléchir sur une situation de sa pratique, on l'amène à former des hypothèses, à distinguer les différentes variables qui entrent en jeu et à chercher des solutions. Comme le dit Saint-Arnaud (1992a) « *la recherche n'est pas une activité autonome qui s'insère quelque part dans le système de l'activité professionnelle. Toute l'intervention est une recherche* » (p.29).

On peut dire alors, que dans cette démarche, les rapports au sens de la pratique, aux changements qu'on y apporte et au pouvoir qu'on s'accorde ne sont pas travaillés explicitement. Certainement le statut du praticien qui réfléchit sur sa pratique pour dégager les différentes variables se modifie, puisqu'il se sent responsable des modifications qu'il va y apporter, et on peut imaginer qu'un praticien qui se sent plus efficace pense avoir un certain pouvoir sur sa pratique, mais ce ne sont pas là les préoccupations de la science-action. Cette dernière vise le contrôle rigoureux d'une situation pratique en amenant le praticien à reconstituer sa théorie de l'action suite à des observations systématiques; c'est de cette façon que le praticien sera plus efficace. Le changement, nettement circonscrit à une dimension de la pratique, est le produit visé.

Le tableau suivant résume les trois démarches de recherche qui viennent d'être présentées, en mettant en évidence leurs principales différences, qui touchent l'objet

de la recherche, le statut du chercheur et du praticien, la méthode de travail et les changements visés par la démarche.

	SCIENCE-ACTION	RECHERCHE-FORMATION	RECHERCHE-ACTION
Objet de la recherche	Problème vécu par le praticien dans une situation précise. Changement de cette situation.	Préoccupation, tension, malaise (professionnels et personnels) vécus par le praticien.	Préoccupation ou problème vécu par un groupe ou par une institution. Réappropriation d'un projet de changement.
Statut du chercheur	Extérieur au problème. Consultant. Expert (connaissance de la façon de faire).	Il n'y a pas de dualité entre « praticien » et « chercheur », le praticien devient chercheur, et dans le cas de la rédaction d'une thèse, il est supervisé par son directeur.	En collaboration étroite avec les praticiens. Le chercheur rentre dans le milieu, et fait partie du réseau de la pratique. Il est le responsable de la partie recherche (objectivation des connaissances), donc de la formulation des résultats et de la rédaction du rapport final.
Statut du praticien	Acteur des changements. Expert de sa propre pratique.	Le praticien-chercheur est au centre de sa démarche, l'expert de sa pratique, l'auteur de nouvelles connaissances et des changements de sa pratique.	Partenaire à titre égal. Il devient l'acteur des changements de sa propre pratique. Le praticien reconnaît son pouvoir au sein de l'institution.
Méthode de travail	Analyse ponctuelle de la situation qui pose problème. La situation est analysée dans le « ici et maintenant ». Analyse de l'écart entre la théorie épousée et la théorie professée. Analyse de l'intention du praticien. Observation systématique par le praticien lui-même de ses interventions, prise de décision sur les nouvelles interventions. Analyse de l'efficacité de l'intervention.	Exploration du sens du sujet de recherche: enracinement (histoire de vie du chercheur), contextualisation (dans différentes situations de la pratique). Analyse de la pratique en relation avec les malaises ressentis. Analyse des expériences vécues pendant la démarche. Échanges avec les autres chercheurs poursuivant une même démarche. Lorsque le praticien est engagé dans une démarche de doctorat, il y a la rédaction d'une thèse ou d'un mémoire, et communication des résultats.	Analyse des dimensions affectives, relationnelles, organisationnelles et institutionnelles. Analyse des rapports de pouvoir entre les acteurs. Prise de décision sur les actions à poser. Rédaction du rapport final, soit uniquement par le chercheur, soit en collaboration avec les praticiens, mais sous la supervision du chercheur.
Changements visés	Le changement touche uniquement la situation qui pose problème. On s'intéresse au changement en tant que produit; le but est l'augmentation de l'efficacité du praticien.	Changements touchant la globalité de la personne du praticien-chercheur. Changements de la pratique, changements de la perception de soi, changements de rapport (au pouvoir, au savoir, aux autres). Chaque praticien-chercheur donne sa propre dimension au changement. Le changement dépasse le cadre d'une situation problématique	Les changements visent à rendre les praticiens autonomes dans leur pratique, pour qu'ils soient en mesure de résoudre des tensions éventuelles. Ce sont des changements collectifs, des changements du système. Des changements individuels peuvent avoir lieu, mais ne font pas partie de la démarche.

Tableau I: Comparaison entre les trois démarches de recherche

Jusqu'à présent j'ai essayé d'établir la particularité de la recherche-formation, en la mettant en relation avec deux autres démarches de recherche qui tiennent, je dirais, un discours semblable. Je pourrais dire que pour faire de la recherche-formation le praticien doit accepter consciemment de s'engager dans un processus d'exploration du sens de son sujet de recherche dans les différentes sphères de son existence, passées et présentes. Cet élargissement du sens, qui consiste en un enracinement dans le passé et en une contextualisation dans le présent, favoriserait des transformations profondes aussi bien au niveau personnel que professionnel. Selon Josso (1991), c'est cette dimension de transformation globale qui constitue la spécificité même de la recherche-formation; car il s'agit d'une «*transformation du sujet apprenant par la prise de conscience qu'il est et a été sujet de ses transformations* » (p.217). Cette affirmation laisse entendre que c'est la nature même des changements qui est spécifique à la recherche-formation; car être sujet de ses propres transformations signifie que le praticien-chercheur est l'auteur de ses changements, s'accorde le pouvoir de changer pas uniquement en tant que professionnel, mais aussi et surtout en tant que personne.

Cependant, tout ceci constitue une description de ce qui se passe au niveau de la recherche-formation et ne nous permet nullement de voir comment ces changements peuvent avoir lieu. Plusieurs questions subsistent sur la relation entre le processus de changement et la démarche de recherche-formation; il est important de noter ici que le changement ne sera pas étudié comme un phénomène isolé; il s'agit toujours du changement qui a lieu dans une démarche de recherche-formation. En quoi alors, l'introduction d'éléments personnels dans une démarche de transformation professionnelle est-elle porteuse de changements? Comment le praticien-chercheur arrive-t-il à modifier son rapport à la connaissance? En quoi le rapport à la connaissance influence-t-il le rapport à la pratique? Quelles en sont les implications sur le déroulement de sa recherche? Tout compte fait, que se passe-t-il de si différent dans une démarche de recherche-formation? De quel type de difficultés le chemin est-il parsemé? Et à quel type de découvertes arrive-t-on?

C'est par une démarche de recherche-formation que je vais répondre à ces questions, qui consistent en une reformulation de mes questions de recherche.

III. LA MÉTHODOLOGIE

« Saurons-nous faire de l'incertitude le ferment de la connaissance complexe? Saurons-nous englober le connaissant dans la connaissance, et saisir celle-ci dans son multidimensionnel enracinement? Saurons-nous élaborer la méthode de la complexité? »

Edgar Morin, *La méthode*

Dans ce chapitre je vais présenter les choix méthodologiques qui ont orienté ma démarche de recherche. Je vais commencer en explicitant les fondements théoriques de la recherche-formation en tant que méthode de recherche, pour continuer en présentant comment elle s'est déroulée pour moi. Ensuite, je présenterai la méthode de cueillette de données, le type d'analyse utilisée, pour terminer en traitant de la validité de ma recherche. Ces considérations et précisions sont importantes pour toute démarche de recherche, puisque, comme le dit Bourdieu (1987), chaque chercheur opère dans un espace méthodologique, qui conditionne sa pratique de recherche; il est donc fondamental de bien prendre conscience de cet espace et de l'expliciter. Dans mon cas cependant, ceci s'avère encore plus important: habituellement, comme le suggère Deschamps (1993), le choix du sujet de recherche dicte l'orientation méthodologique. En ce qui me concerne cependant, l'inverse est également vrai; Charlier (1998) précise que la méthodologie peut également orienter et modifier le type de questions de recherche qu'on se pose; dans mon cas, le choix méthodologique a été aussi important que le sujet de recherche, puisqu'il fait partie de ce dernier. En fait, on pourrait dire que la constante à travers les modifications de mon sujet de recherche a été mon intérêt et ma fascination pour la démarche de recherche-formation, démarche dans laquelle je me suis profondément engagée, sans toutefois être toujours en mesure de la comprendre et de l'expliciter. C'est parce que je faisais une démarche de recherche-formation et que j'ai vécu des changements que je me suis intéressée au phénomène du changement dans une démarche de recherche-formation.

Dans ce qui suit je présenterai cette démarche de recherche qui m'a passionnée, ses caractéristiques, son déroulement et ses particularités. Le défi d'une telle démarche de recherche consiste en son double objectif : je me propose d'explorer les changements issus d'une démarche de recherche-formation par une démarche de recherche-formation; cette dernière fait donc partie autant de la problématique que de la méthodologie. L'exigence de clarté et de transparence dont parle Bourdieu (1987) est donc indispensable.

Je suis consciente du vieux débat entre d'un côté la recherche positiviste qui exclut toute relation entre l'objet de recherche et le sujet qui effectue la recherche, et de l'autre la recherche phénoménologique, ou encore la recherche dialectique, démarches qui soutiennent que la réalité n'est jamais extérieure au sujet qui l'examine

(Pourtois et Desmet, 1988); cependant ce débat ne fera pas l'objet des lignes qui suivent. En fait, plusieurs auteurs (Craig, 1978; Bourdieu, 1987; Pourtois et Desmet, 1988; Josso, 1990; Charlier, 1998) ont établi la nécessité pour le chercheur en sciences humaines, et plus particulièrement en sciences de l'éducation, de se préoccuper du sens que les acteurs donnent à leurs gestes, et ont donc mis en évidence l'existence d'une épistémologie subjective qui remplace le souci de l'objectivité par celui de la compréhension. Il faut souligner que dans une démarche de recherche-formation une double subjectivité est en jeu, puisque, comme on l'a vu lors de la problématique, le chercheur est à la fois à l'extérieur et à l'intérieur de son sujet de recherche et explore autant le sens que les participants attribuent à son sujet de recherche, que le sens que ce dernier prend dans ses activités professionnelles, dans son histoire de vie et dans ses connaissances théoriques. Il s'agit maintenant de clarifier en quoi consiste cette double subjectivité et comment elle a été vécue dans ma démarche de recherche.

1. La double subjectivité de la recherche-formation

1.1 La préoccupation du sens des phénomènes

Lors de la problématique j'ai explicité les fondements théoriques de la démarche de recherche-formation en disant qu'elle poursuit une double visée : celle de la construction de connaissances et celle du changement personnel et professionnel. Maintenant il faut préciser la façon dont cette démarche procède. Je dois mentionner ici que ma compréhension du déroulement de la démarche de recherche-formation s'est précisée au fur et à mesure que la démarche avançait, et que le lecteur trouvera un parallèle entre ce qui est mentionné ici et les analyses des données : comme nous allons le voir, le va-et-vient entre l'analyse de mon expérience et celle des participants a aussi servi à clarifier la démarche méthodologique. Pour le moment, je vais présenter les caractéristiques générales de la démarche de recherche-formation.

En fait, la recherche-formation emprunte certaines de ses caractéristiques d'autres courants théoriques qui sont également préoccupés par la question du sens. Elle s'inscrit alors dans le courant des méthodologies subjectives, si on se fie à la définition

que donnent Pourtois et Desmet (1988) de ces dernières; selon eux, dans ce type de méthodologie, « *les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet les percevant, mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur* » (p.22). Ce type de méthodologie ne peut se réaliser que dans le cadre d'une recherche qualitative. La recherche-formation est donc également une recherche qualitative, centrée sur le sens des phénomènes; ce qui est important donc, ce ne sont pas les liens de causalité, puisque dans ce type de recherche le contexte de la preuve et de la vérification, cède la place au contexte de la découverte et de la compréhension (Craig in Haramein, 1988).

Je pourrais dire avec Pourtois et Desmet (1988), que la recherche-formation a des affinités autant avec une approche dialectique qu'avec une approche phénoménologique. La première reconnaît l'interaction perpétuelle entre l'objet à connaître et le sujet connaissant (Pourtois et Desmet, 1988), alors que la deuxième cherche à comprendre le sens réel d'un phénomène et en faire une analyse : « *la phénoménologie constitue une logique des significations, puisqu'elle établit l'accès à la compréhension d'un phénomène donné à partir du vécu de la conscience; c'est-à-dire en tenant compte expressément de tout ce qui, du monde du phénomène, se rend présent à la conscience du chercheur (...). Le chercheur apprend à reconnaître entre lui et le monde cette ébauche naturelle de la subjectivité, cette subjectivité non pas en idée, mais bien liée au corps de l'individu et du monde dans lequel il vit* ». (Deschamps, 1993; p.46).

Une autre caractéristique importante de la recherche-formation est le fait qu'elle vise une compréhension globale des phénomènes, compréhension qui doit tenir compte de leur complexité. En fait, si on se tient à la définition que Pourtois et Desmet (1988) donnent de l'approche systémique, on peut dire que la recherche-formation est une démarche systémique; selon ces auteurs, l'approche systémique appréhende la réalité de manière globale, et prend en considération la diversité des composantes, ainsi que leurs interactions. Dans cette approche le chercheur a comme objectif de dégager la structure complexe des différentes dimensions de son objet de recherche. Comme nous allons le voir lors de l'analyse, cette façon de procéder convient parfaitement à la recherche-formation, puisque cette dernière vise la mise en relation entre les différents

aspects du sujet de recherche. On voit alors que la recherche-formation s'inscrit, comme d'autres types de recherche, dans le cadre d'une épistémologie subjectiviste et, comme elles, suggère au chercheur de s'ouvrir à la complexité, au désordre, au changement et à la dynamique des phénomènes. On pourrait dire que les démarches de recherche subjectives remettent en question le paradigme de la certitude, en mettant en évidence la richesse et la complexité de la subjectivité. Bourgeault (1999) mentionne qu'on pourra avancer dans la construction de connaissances lorsqu'on saura comprendre que l'incertitude ne constitue pas un obstacle à la compréhension, mais plutôt un outil qui amène vers l'élargissement de la pensée, et la prise de conscience de la complexité de la réalité.

1.2 La portée du sens subjectif du sujet de recherche

On a vu que la recherche-formation est une démarche qualitative, qui s'intéresse au sens des phénomènes et à leur compréhension. Cependant elle diffère d'autres méthodes subjectivistes parce qu'elle ajoute un deuxième niveau de sens, celui que le chercheur attribue à son sujet de recherche. Dans la démarche de recherche-formation le chercheur explore non seulement le sens que les participants à la recherche donnent aux phénomènes étudiés, mais également, son propre rapport subjectif à son sujet de recherche, à travers les manifestations de ce dernier dans sa vie personnelle et professionnelle, passée et présente. En fait, l'expérience du chercheur devient son premier outil de compréhension du phénomène étudié, et joue un rôle important à toutes les étapes de la démarche. Comme on va le voir lorsque je ferai part de mon parcours de recherche, mon rapport à mon expérience ainsi que les données qui sont issues de l'analyse de cette dernière, jouent un rôle fondamental dans la précision du sujet de recherche, la définition des questions de recherche, la formulation du guide de l'entrevue, et l'analyse des données. Une interaction constante entre mon expérience, les connaissances théoriques et les données issues des participants m'amène à une compréhension plus globale, qui tient compte de la complexité du phénomène étudié.

Pour que la construction des connaissances puisse avoir lieu, de la façon dont le préconise la recherche-formation, il faut que le chercheur s'implique, il faut qu'il explore le sens de son sujet de recherche et le sens de ses expériences, passées et

présentes, en relation avec son sujet de recherche. Le processus de la recherche est donc heuristique, puisque le point de départ d'une recherche-formation est une question ou un problème ressenti de manière subjective et dont le sens est continuellement exploré. Comme le dit Craig (in Hamein, 1988), «*le processus heuristique a tendance à passer de la totalité aux parties, puis de nouveau à la totalité, du général au particulier puis du particulier au général. Il oscille entre le concret et l'abstrait, entre le sentiment et les mots, entre l'expérience et la conceptualisation* » (p.47).

On voit donc que la recherche-formation est une démarche heuristique parce qu'elle envisage une telle **alternance** entre la totalité et les parties, mais elle dépasse le cadre de la recherche heuristique parce qu'elle propose des mises en relation multiples: entre les connaissances théoriques et l'expérience du chercheur, mais également entre l'expérience du chercheur et celle des autres participants, et entre ces deux expériences et les connaissances théoriques. La double subjectivité provient du fait qu'une démarche heuristique est associée à une démarche de compréhension de la réalité, telle que perçue par les participants. C'est au niveau du statut du praticien-chercheur que se situe la particularité de la recherche-formation: il est à la fois à l'intérieur de son sujet de recherche (parce qu'il en explore le sens) et à l'extérieur (puisqu'il essaie d'élargir ses connaissances en l'explorant au niveau théorique, et en analysant l'expérience d'autres personnes). C'est pour cela que dans une démarche de recherche-formation on trouve des moments d'exploration intérieure et des moments de mise en relation entre, d'une part, cette exploration et les connaissances théoriques et, d'autre part, les expériences d'autres praticiens-chercheurs (Hétu, 1989; Josso, 1991).

Pour mieux rendre compte de ma démarche de recherche-formation il faut en rappeler les principales caractéristiques: en entreprenant une recherche-formation sur l'image de soi de l'enseignant, j'ai pris conscience que j'étais préoccupée par la modification de ma propre image comme enseignante, et comme personne. Plus j'avais dans ma recherche, plus j'étais persuadée que les connaissances que j'étais en train de construire étaient d'une nature différente, car elles avaient un lien organique avec mes expériences d'enseignante et de personne. Une difficulté d'extérioriser ce type de savoir, connecté à mes expériences, qui pourtant semblait très clair pour moi, m'a

poussée à poursuivre mon questionnement sur la nature même des changements qui ont lieu dans une démarche de recherche-formation. La particularité de la recherche-formation réside donc, dans ce double statut du praticien-chercheur, puisqu'il se propose de comprendre son sujet de recherche en combinant les niveaux de sens; il est alors à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de son objet de recherche. C'est pourquoi toute la démarche de recherche va consister en ce va-et-vient entre l'intérieur et l'extérieur; au fur et à mesure que je présenterai le parcours de ma démarche, cette dualité va se préciser davantage; car on peut dire qu'il s'agit de la trame de fond de toute démarche de recherche-formation, qu'on pourrait, à la limite, qualifier comme une symphonie de retentissements intérieurs et de résonances extérieures.

2. Mon parcours en recherche-formation

Il sera question ici des grands moments de ma démarche de recherche, de la façon dont j'ai vécu la double subjectivité, afin de répondre aux questions de recherche. En fait, je viens d'explicitier en quoi consiste la démarche de recherche-formation, une démarche qui a des multiples visées, à savoir la construction de connaissances à partir des savoirs d'expérience disponibles et analysées, le développement personnel et professionnel (Haramain, 1993). Mais comment arrive-t-on à atteindre ces visées?

2.1 Les étapes d'une recherche-formation

Moustakas (1990) et Craig (1978) ont déjà identifié les étapes d'un processus heuristique. Comme on vient de le voir, la recherche-formation est une démarche heuristique, qui envisage également une mise en relation entre le sens subjectif du sujet de recherche et le sens que d'autres praticiens-chercheurs peuvent y voir. C'est pourquoi on trouve dans la démarche de recherche-formation, d'une part des moments d'intériorisation ou d'exploration intérieure et, d'autre part, des moments de mise en relation avec les modèles théoriques et avec d'autres expériences. Dans la partie d'intériorisation, Craig (1978) identifie les étapes de la question, de l'exploration et de la compréhension, alors que Moustakas (1990) parle de l'engagement initial, d'immersion, d'incubation et d'illumination. Dans la partie de mises en relation, on

trouve les étapes de communication pour Craig, et celles d'explication et de synthèse créatrice pour Moustakas.

D'autres auteurs (Hétu et Boyer, 1988; Josso, 1991) en essayant d'explicitier le déroulement de la recherche-formation, parlent du travail autobiographique, de l'analyse réflexive, des échanges entre les chercheurs et de la rédaction de la thèse comme des étapes importantes du processus. On voit alors qu'il y a un consensus sur les étapes de recherche, qui se déroule par des moments d'« intra-réflexion », d'auto-exploration, et des moments d'« inter-réflexion » et de mise en relation avec les modèles théoriques ainsi qu'avec d'autres expériences. Lors de la problématique, j'ai présenté ma démarche de recherche comme un périple qui m'a amenée vers des rives nouvelles, vers des découvertes significatives. Ce que je vais présenter par la suite c'est mon propre parcours méthodologique, le sens que ces étapes ont pris pour moi. Je considère que je ne peux faire l'économie de cette analyse de ma démarche, puisqu'elle est à la source de mon sujet de recherche et de la façon dont j'ai traité les données issues des entrevues. Voici alors les grands moments de ma recherche-formation.

2.2 Les grands moments de ma démarche de recherche

2.2.1 La découverte de la structure cachée et les premiers changements

Pour Craig (1978), au tout début de la démarche heuristique il y a la question; pour Moustakas (1990), la première étape consiste en un engagement initial; en ce qui me concerne, il est vrai que tout a commencé par une question et que j'ai entrepris une recherche-formation, mais ce qui est également important est de savoir pourquoi, alors que je n'avais jamais eu l'intention de faire un tel type de recherche, je me suis tout de suite engagée à le faire, et j'ai persisté malgré les difficultés rencontrées. Pour répondre à cette question, il m'a fallu analyser les premiers moments, les débuts de ma recherche, et prendre conscience de mes motivations cachées. La première rencontre avec mon directeur de recherche a été déterminante. En ne m'envoyant pas à la bibliothèque, comme l'avaient fait d'autres professeurs avant lui, mais à mon intérieur, à ma bibliothèque personnelle, il m'a fait prendre conscience que mes préoccupations

théoriques avaient un sens, que peut-être il serait intéressant, au lieu de toujours chercher les réponses à l'extérieur de moi, de les chercher à l'intérieur. Cette rencontre a bouleversé ce qu'avait été pour moi l'ordre naturel des choses: d'abord on cherche dans les livres, et ensuite on colle ce qu'on a découvert à notre réalité. Pour moi, le premier moment consistait en une prise de conscience du statut que j'accordais au monde des connaissances théoriques. En ce qui me concernait, les théories précédaient la pratique, et en dictaient le fonctionnement. Je suis arrivée au doctorat avec cette structure déjà mise en place.

En acceptant de rentrer à l'intérieur de mon sujet de recherche et de commencer à en comprendre le sens, j'ai en fait commencé à prendre conscience de cette **structure cachée**. Cette dernière est constituée des différents rapports que la personne entretient avec la connaissance, avec sa pratique et avec le monde en général. Ces rapports influencent le comportement du praticien et expliquent, jusqu'à un certain point, ses choix et ses décisions; dans mon cas, c'était la décision d'entreprendre un doctorat sans essayer de trouver un milieu pour exercer la profession pour laquelle j'avais été formée. Hamein (1994) précise que les praticiens-chercheurs arrivent à la démarche avec des représentations initiales et bien précises, de « la » pratique, de « leur » pratique, ainsi que de « la démarche scientifique », et du rôle qu'ils jouent dans chacune de ces sphères (p.123). Ce sont les tensions entre ces rapports, ou à l'intérieur d'un rapport en particulier, qui influencent la représentation que la personne se fait d'elle-même, ses motivations pour entreprendre une démarche de recherche-formation, ainsi que ses attentes à l'égard de la démarche.

Le terme de structure cachée fait penser à la **logique privée** telle que décrite par Dreikurs, Grunwald et Pepper (1982). Selon ces auteurs, chaque individu a une façon bien particulière de comprendre le monde et, selon cette compréhension, il se donne des rôles. Cette logique privée se forme par les expériences antérieures, et est motivée par le besoin d'appartenance : on adopte des comportements qui vont nous permettre d'appartenir, et ce ne sont pas toujours les meilleurs comportements; par exemple, une personne, dans sa logique privée, peut penser qu'elle ne sera aimée que si elle attire l'attention. Nos choix peuvent alors s'expliquer en partie, par notre logique privée. De son côté Noiseux dans une entrevue récente (Brossard et Marsolais, 1999) parle de l'organisation des modèles implicites, organisation propre à chaque individu,

qui comprend des choses plus ou moins réalistes, plus ou moins mythiques : « *si toute ma relation ne repose que sur un concept d'autorité duquel découle la responsabilité de gérer la classe d'une certaine façon, je prive l'élève d'avoir le sentiment d'être accepté par moi* » (p.138). Autrement dit, notre façon de comprendre le monde se projette dans les relations qu'on a avec autrui. Perrenoud (1996) de son côté, inspiré des travaux de Bourdieu, a développé le concept d'*habitus*, cet « *inconscient pratique* » (p. 182), pour expliquer certains choix des praticiens. L'*habitus* consiste en des schèmes qui s'installent et qui guident en quelque sorte, des fois à l'insu du praticien, ses choix dans l'action : « *notre habitus est fait de l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. Grâce à cette structure (...) nous sommes capables de faire face, au prix d'accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes* » (p.182).

Ma propre structure cachée a joué un rôle important dans mes choix de recherche, et aussi dans la façon dont j'ai vécu la démarche de recherche-formation. Prendre conscience du fait que j'accordais aux théories une si grande place que j'en perdais la mienne, m'a permis de commencer à faire un tri, de voir que tout ce que les théories proposent n'est pas forcément vrai pour moi, et de les comprendre en fonction de mes expériences de vie et de pratique. En analysant les données issues des participants, je me suis rendue compte que chacun arrive à la démarche avec sa propre structure cachée, et j'ai compris que si j'ai accepté de m'engager dans cette démarche, c'est parce qu'elle est venue chercher un rapport fondamental dans mon existence (le rapport à la connaissance), et répondre ainsi à un besoin vital de me défaire, de la bonne façon, de l'autorité écrasante que représentait pour moi LA connaissance. Une fois que ces prises de conscience ont eu lieu, j'étais avide de les développer, d'explorer comment ma structure cachée se manifestait dans ma vie personnelle et professionnelle, ainsi que comment elle s'était formée. J'ai exploré alors comment mon image de moi se définissait dans différents moments de ma pratique; comment, par exemple, lorsque j'avais une image de moi négative j'avais tendance à devenir contrôlante et directive avec les élèves; lorsque je voyais que les élèves commençaient à réagir, saisie de peur, je laissais tomber toute forme de contrôle, sombrant dans la permissivité. Je faisais en fait, ce que Hamein (1995) appelle la **CONTEXTUALISATION DU SENS**: je voyais que mon sujet de recherche se manifestait dans des situations concrètes de ma pratique.

En même temps j'explorais mon histoire de vie pour découvrir que tout au long de mon existence j'étais préoccupée par mon image de moi, par la perception que les autres avaient de moi, et que souvent je modifiais l'image projetée juste pour faire plaisir ou pour appartenir; parmi les différentes images que j'ai pu avoir de moi, celle qui me rassurait le plus, mais qui en même temps me posait problème, était celle de la personne qui est performante au niveau académique, mais qui a des difficultés en ce qui concerne les aspects pratiques de la vie. Il n'était pas étonnant qu'alors que je performais bien dans mes études, je vivais des expériences très difficiles dans mes stages et souvent je me trouvais paralysée lorsqu'il fallait prendre des décisions. Ce travail, que Hamein (1995) appelle L'ENRACINEMENT DU SENS, m'a amenée à voir qu'à travers mes expériences de vie j'avais développé une certaine image de moi, et que cette image expliquait, en partie, les malaises que je vivais dans ma pratique et dans ma vie personnelle. Comprendre ces enjeux a été fondamental pour la poursuite de ma recherche, et cette étape de mise en relation correspond aux étapes d'immersion et d'incubation dont parle Moustakas (1990) et à l'étape d'exploration dont parle Craig (1978): pour moi, l'exploration a consisté en une mise en relation entre le passé, le présent, et mon sujet de recherche.

Ce travail d'exploration intérieure a eu des résultats extraordinaires qui ont modifié mon rapport à l'extérieur: plus je prenais conscience de la façon dont mon sujet de recherche (qui reflétait ma structure cachée) influençait ma vie et ma pratique, plus j'étais en mesure d'apporter des changements; je devenais de plus en plus en contrôle de mes moyens lorsque j'enseignais, je me croyais capable de tout, je prenais des risques au niveau professionnel, je m'affirmais plus, j'avais confiance en moi. Je croyais que j'étais autre que celle que j'avais toujours été. Mon entourage me renvoyait l'image d'une nouvelle personne, la place que j'occupais était très différente. Je pensais que ma démarche de recherche allait se terminer ainsi, que j'étais devenue une « autre » personne, avec de nouvelles connaissances, et une nouvelle façon de vivre ma pratique et ma vie personnelle. C'est à ce moment que des difficultés importantes ont émergé.

2.2.2 L'absence de trait d'union

Plus le temps passait, plus je constatais qu'il y avait des sphères de mon existence qui n'avaient pas été touchées par ces changements si radicaux; lorsque, par exemple, j'ai commencé à enseigner comme chargée de cours, alors que je voulais reproduire le nouveau modèle qui fonctionnait dans ma pratique comme enseignante, je suis retombée dans ma structure cachée, en donnant des cours magistraux, très théoriques, sans laisser de place aux étudiants. À la même époque, je suivais mon cours de séminaire de doctorat, et j'étais incapable de bien expliciter la démarche de recherche-formation; c'est ainsi que, faisant encore une fois appel à ma structure cachée, j'ai commencé à faire des travaux très théoriques qui n'étaient pas vraiment reliés à mon sujet de recherche. Il y avait alors une connexion qui ne se faisait pas : les changements, si puissants, dans un secteur (l'enseignement au primaire) ne se généralisaient pas à d'autres secteurs de mon existence. Comment se faisait-il que la démarche, si prometteuse, me laissait vivre les mêmes problèmes que j'avais cru résolus une fois pour toutes? Le changement que j'avais vécu n'était-il qu'une illusion? Ou encore cette structure cachée était-elle si puissante que rien ne pouvait la changer?

2.2.3 Exploration du sens des difficultés

Cette déception a été porteuse d'une crise existentielle et épistémologique. Je doutais de la valeur de la recherche-formation, je perdais la confiance que j'avais acquise, et je me posais énormément de questions sur la poursuite de mon doctorat. Cependant, cette crise ne m'a pas fait abandonner la démarche de recherche-formation. Et c'est lorsque je me suis posée la question de savoir pourquoi, malgré ces déceptions, j'ai continué ma recherche, que la réponse est devenue évidente : la façon dont j'ai vécu cette crise, le sens que je lui ai donné, a fait que j'ai persisté dans mon engagement dans la recherche-formation.

Ce moment a été pour moi le passage vers un nouveau monde de compréhension et une nouvelle façon d'aborder les difficultés. Parce que j'étais engagée dans une démarche de recherche-formation, et pour d'autres raisons qui sont devenues claires suite aux analyses des données, je n'ai pas voulu faire taire les sentiments de découragement et de déception, et adopter un comportement de fuite; en fait, pour

moi, il était plus important de supporter la souffrance, d'en comprendre le sens, et de rester présente à ce qui se passait. Je savais, de façon probablement inconsciente à l'époque, que cet investissement en quelque sorte, allait m'apporter beaucoup plus que ce que j'imaginai; je me suis engagée alors à explorer les difficultés que je vivais en les mettant en relation avec ma structure cachée, afin d'élargir ma compréhension. Face à ce défi je n'étais pas seule: j'ai fait suffisamment confiance à mon directeur de recherche, pour explorer avec lui cette zone sensible. Plus tard, j'ai compris que ma relation avec mon directeur de recherche est devenue la scène où la problématique de recherche se jouait. Lorsque je lui ai parlé de mon angoisse de non-changement de façon spontanée, j'avais, inconsciemment un double objectif : d'un côté je voulais qu'il me rassure, qu'il me dise que ce que j'avais acquis était important; de l'autre côté, il a été important pour moi de prendre conscience que je pouvais me servir de cette situation difficile pour avancer dans ma recherche.

2.2.4 Des mises en relation élargies et des changements amplifiés

Cette façon de donner un sens à ma crise croyant qu'elle contenait les éléments de sa résolution, consistait en un changement important: en restant connectée à ce que j'avais vécu, en regardant la complexité de la situation, j'ai eu un pouvoir sur le statut que je lui accordais; les difficultés devenaient source d'apprentissage.

C'est lors de cette étape que mon sujet de recherche a pris sa formulation actuelle: en fait, j'ai compris que ce qui m'intéressait à travers les modifications de l'image de soi, et les difficultés de changer mon image dans certains contextes, était le phénomène du changement toujours dans le cadre de la recherche-formation. Je voulais comprendre ce qui, dans une démarche de recherche-formation, est porteur de changements et également pourquoi certains changements semblent plus difficiles que d'autres. Je me suis en fait rendue compte que les premières compréhensions étaient partielles, parce que ma structure cachée restait toujours partiellement cachée: je n'en avais dévoilé qu'un certain aspect; les changements qui en ont résulté étaient également partiels.

Moustakas (1990) aurait dit que j'étais arrivée à la période d'explication: au lieu de prendre différentes situations et les analyser dans le passé et le présent, mon objectif était de découvrir les nuances, de mettre en relation les différents secteurs de mon existence, de diversifier ma compréhension en regardant les différences et les ressemblances entre eux. Des éléments de mon expérience qui étaient restés non-traités et qui ressemblaient à des blocs rigides ont finalement été décomposés en leurs parties, et des mises en relation entre elles étaient possibles. J'ai vu par exemple que pour moi le changement, même si je le vivais dans la recherche-formation, gardait toujours le sens que je lui donnais dans ma structure cachée, et était relié à la performance : je voulais changer le plus de choses, le plus rapidement possible, et performer dans ma démarche de recherche-formation. J'ai également découvert que le monde de la connaissance continuait, et continue toujours, d'avoir une grande importance pour moi, et que je ne pouvais pas m'en défaire, mais je pouvais le vivre différemment. J'ai découvert qu'une chose et son contraire peuvent exister en même temps, et que je ne peux pas oublier qui je suis pour devenir une autre. Ces découvertes m'ont amenée vers d'autres changements, des changements amplifiés, qui touchent l'ensemble des secteurs de ma vie. Je suis en train de développer une nouvelle identité professionnelle, je suis en voie d'intégrer mon penchant pour les théories et mon souci de présence à l'autre; je travaille en formation des maîtres, et, petit à petit, je définis qui je veux être en tant que chercheure et en tant que formatrice. Mais j'aurai l'occasion de traiter de cet aspect lors du dernier chapitre.

La façon dont s'est déroulée pour moi la recherche-formation a été déterminée, en partie, par le sens qu'ont pris pour moi les étapes identifiées par les différents auteurs. J'ai voulu alors multiplier les niveaux de sens, et explorer la recherche-formation dans ses ressemblances et différences avec d'autres méthodes de recherche qui visent des changements dans la pratique, pour examiner si on peut trouver des étapes qui sont similaires. C'est à ce moment que j'ai formulé l'hypothèse que d'autres praticiens-chercheurs donneraient leur propre sens à leur démarche de recherche-formation. J'ai voulu alors compléter et complexifier ma compréhension en la mettant en relation avec d'autres expériences de recherche-formation, qui me permettraient de voir les ressemblances et les différences entre mon expérience et celle des autres praticiens-chercheurs, pour aboutir ainsi à la dernière étape de la démarche celle de communication (Craig, 1978) et de synthèse créatrice (Moustakas, 1990). Pour ce

faire, j'ai complété les données issues de mon expérience en questionnant d'autres praticiens-chercheurs qui étaient consciemment engagés dans une démarche de recherche-formation.

3. La cueillette des données

Une des particularités de la recherche-formation, telle que je l'ai réalisée, est le va-et-vient entre les expériences passées et présentes, le sujet de recherche, les modèles théoriques, et les expériences d'autres praticiens-chercheurs. Comme j'ai eu l'occasion de le mentionner, lorsqu'on s'engage dans une démarche de recherche-formation, on retourne dans ses expériences personnelles et professionnelles en ayant toujours comme objectif de mieux comprendre le sujet de recherche; ce mouvement de l'intérieur vers l'extérieur, et vice-versa, est continu et fait partie inhérente de la démarche de recherche. C'est par ce mouvement que le sujet de recherche se clarifie et se précise davantage, et c'est par ce mouvement qu'émergent les changements de la pratique. Donc, la cueillette des données commence très tôt, puisqu'on rédige son histoire de vie en prenant comme fil conducteur le sujet de recherche, on tient un journal de bord qui fait état de l'évolution tant de la pratique que de la recherche, et on échange avec le directeur de recherche, ainsi qu'avec les autres chercheurs qui poursuivent la même démarche.

En ce qui concerne la présente recherche, une partie des données a été saisie et analysée tout au long de la démarche, à savoir ma propre expérience de changement dans une démarche de recherche-formation. C'est cette analyse qui m'a permis de dégager les grands moments de ma démarche de recherche-formation et qui, comme on va le voir, a inspiré les questions à poser aux participants. La façon dont j'ai procédé pour effectuer cette analyse, ainsi que ses caractéristiques, seront traitées un peu plus loin. Je dois mentionner tout de suite que mon expérience ne constitue pas la seule source des données. La présente recherche se propose d'établir une mise en relation entre mon expérience et celle d'autres praticiens-chercheurs engagés dans une démarche de recherche-formation. Ce qui ressort de mon expérience est le fait que dans une démarche de recherche-formation, en liant les dimensions personnelles, professionnelles et théoriques on arrive à des changements importants dans la

pratique professionnelle. Pour mieux saisir la nature de ces changements, et pour enrichir et compléter ma compréhension de la démarche, il a été nécessaire de questionner d'autres praticiens qui ont vécu la même démarche. En fait, j'ai continué à agir selon les principes de la recherche-formation, je me suis tournée vers des données extérieures pour compléter une compréhension qui a résulté de l'analyse de mon expérience.

3.1 Les participants¹

La cueillette des données a eu lieu pendant l'été et l'automne 1997. J'ai décidé de former un échantillon intentionnel (Deslauriers, 1991), dans le sens où les participants à cette recherche devaient répondre à trois critères, qui étaient:

a). L'engagement conscient dans une démarche de recherche-formation: pour qu'ils puissent participer à la recherche, les participants devaient reconnaître être activement impliqués dans une démarche de recherche-formation, puisqu'ils ont été invités à parler de leur expérience de recherche en rapport avec les changements qu'ils ont vécus. Il est évident alors qu'il s'agit de mettre en évidence l'évolution perçue par les praticiens eux-mêmes, et non pas d'une évaluation de leurs pratiques.

b). L'état d'avancement de leurs travaux: il s'agit également de personnes qui devaient être avancées dans le processus de recherche, qui avaient donc terminé leur recherche ou qui étaient en voie de le faire, ou encore qui avaient abandonné la démarche après y avoir participé pendant au moins quatre ans; trois participants poursuivaient des études de deuxième cycle, et deux participants des études de troisième cycle.

c). L'implication dans une pratique éducative : les cinq participants œuvraient dans différents domaines en relation avec le monde de l'éducation. Deux étaient chargés de cours en éducation préscolaire et enseignement primaire, une participante travaillait comme psychothérapeute, une autre dans la formation fondamentale en éducation

¹ Le masculin est utilisé ici afin d'alléger le texte.

physique au collégial, et une autre était animatrice des groupes de travail des étudiants de cycles supérieurs et était impliquée à l'enseignement universitaire de premier cycle.

J'ai choisi les cinq participants en fonction de ces critères; il s'agissait donc de personnes qui, au moment où la cueillette a eu lieu, avaient poursuivi des études de deuxième et de troisième cycle, reconnaissaient être engagées dans une démarche de recherche-formation et avaient une pratique professionnelle en éducation. Une des participantes venait de terminer son mémoire. Deux d'entre eux étaient dans les derniers moments de leur recherche. Deux autres avaient investi un grand nombre d'années dans la démarche, sans pour autant atteindre les étapes finales. Je considère qu'il est intéressant, lorsqu'on examine l'ensemble d'une démarche, de questionner ceux pour qui elle a abouti à un travail de mémoire ou de thèse, et aussi ceux qui ont mis un terme à leur démarche avant l'obtention du diplôme; pour respecter l'anonymat des participants, aucune autre information personnelle ne sera divulguée. Puisque l'objectif de la recherche en est un de compréhension, j'ai considéré que des trajectoires variées en recherche-formation, en combinaison avec les trois critères de sélection, me permettraient d'établir des mises en relation intéressantes tout en contribuant à une explicitation de la démarche de recherche-formation. Comme il s'agissait de personnes que je connaissais, puisqu'on poursuivait des études dans la même institution (l'Université de Montréal) et qu'elles faisaient partie du Laboratoire TIPE, un premier contact téléphonique a eu lieu pour leur demander si elles étaient intéressées à participer à ma recherche; lorsqu'elles ont accepté, une lettre leur explicitant les objectifs de la recherche, ainsi que le type d'implication qui était attendue de leur part leur a été envoyée, avec un formulaire de consentement¹. Finalement, un deuxième entretien téléphonique nous a donné l'occasion de nous entendre sur les modalités de la rencontre.

¹ Ce document se trouve en annexe 2.

3.2 Les instruments

Dans le choix d'instruments on retrouve, pour respecter la cohérence de la démarche, des instruments d'exploration intérieure, des instruments d'exploration du sens du sujet pour les participants, et des instruments qui permettent la mise en relation entre les deux.

3.2.1 L'histoire de vie et le journal de bord

Dans les démarches heuristiques, la première chose qui est explorée est le sens subjectif du sujet de recherche. Craig (in Hamein, 1988), mentionne que «*les scientifiques peuvent utiliser leurs propres personnes en tant qu'instruments, et le processus de leurs émotions, pensées et intuitions comme méthodes intérieures d'investigation scientifiques* » (p.70). Dans mon cas, pour mieux tenir compte de cet aspect de la recherche, je me suis servie de l'histoire de vie et du journal de bord.

Ces deux instruments sont présentés ensemble, puisque, dans mon cas, ils ont été utilisés ensemble : ce qui a été important dans ma trajectoire de recherche est le fait que je n'ai pas traité l'histoire de vie comme appartenant au passé; les textes portant sur différents aspects de mon passé ont été continuellement mis en relation avec les situations de ma pratique que je consignais dans mon journal de bord, ainsi qu'avec les questionnements qui résultaient de mes lectures. Je considère que c'est l'interaction entre le journal de bord et l'histoire de vie qui a contribué à l'avancement de ma démarche de recherche.

Une première version de mon histoire de vie a été rédigée de façon informelle au tout début de ma démarche de recherche. Ensuite je me suis inscrite au séminaire «*Histoire de vie et pratique de formation* », où de façon systématique j'ai rédigé trois versions de mon histoire de vie: ces différentes versions ont toujours été centrées sur l'image que j'avais de moi dans différentes périodes de ma vie, mais les angles d'exploration variaient: j'ai exploré le rapport aux figures d'autorité et aux différentes images que j'avais intériorisées, le rapport au changement (vouloir changer pour se conformer à une image extérieure), les déracinements que j'avais vécus. Plusieurs auteurs (Pineau, 1985; Gingras, 1986; Holly, 1989; Josso, 1991; Hamein,

1999) ont insisté sur l'aspect formateur de l'histoire de vie. Je considère que tout au long de ce texte les allusions aux découvertes qui ont découlé de la rédaction de mon histoire de vie sont tellement claires que tout ajout serait redondant.

J'ai été initiée à l'utilisation du journal de bord lors du séminaire « *La créativité de l'éducateur et ses implications pédagogiques* ». Paré (1984) définit le journal de bord comme un instrument de croissance et d'intégration personnelle. Pour Deschamps (1993), l'utilisation du journal de bord permet d'explorer les zones de la vie intime, de les clarifier, et par là, d'accéder à une meilleure connaissance de soi. En ce qui me concerne, le journal de bord représente plus qu'un outil de travail, il a été en fait, le témoin de ma démarche, et m'a aidée à recréer l'idée que je me faisais de ma vie et de ma pratique. En tenant régulièrement un journal sur mes expériences et mes préoccupations tant au niveau théorique qu'au niveau pratique, je vivais toujours le rapport intérieur/extérieur: j'ai découvert la richesse et la complexité de mon monde intérieur, les immenses possibilités d'analyse et de compréhension qu'elles m'offraient. De plus, grâce à ce travail, j'intégrais mes expériences et j'étais en mesure de m'en servir pour comprendre les expériences des autres. Je considère que le journal de bord a été le point d'ancrage de la démarche de recherche, car ce travail d'écriture m'a permis de faire le pont entre mes découvertes théoriques, les prises de conscience et ma pratique professionnelle. Outre son rôle au début de la démarche pour clarifier mon sujet de recherche et en comprendre le sens, le journal a joué un rôle important lors de la cueillette et de l'analyse des données. Je n'ai pas tenu un journal de recherche, tel que défini par Deslauriers (1991), parce que je ne me suis pas limitée aux notes méthodologiques, théoriques et descriptives comme il le suggère; cependant je notais les difficultés que je rencontrais, mes découvertes, les mises en relation que je pouvais faire, ainsi que les sentiments et les réflexions que l'analyse de chaque entrevue suscitait en moi. Je peux dire que c'est en partie grâce au journal de bord que j'ai été de plus en plus en mesure de faire la part des choses, de distinguer ce qui, dans l'analyse, provenait de mon expérience, et ce qui revenait aux participants.

3.2.2 Les entrevues

Les entrevues individuelles, semi-directives ont comme objectif d'amener les praticiens à expliciter leur expérience de recherche-formation en rapport avec les dimensions du changement. J'ai choisi cet instrument puisqu'il est approprié lorsqu'on étudie les changements vécus, les perceptions, les opinions, les idées et les attitudes des personnes (Lessard-Hébert et al, 1990; Daunais, 1992). Le guide de l'entrevue, qu'on peut trouver en annexe 2, a été élaboré suite à l'analyse de mon expérience de recherche-formation, mais il a été possible lors de l'entrevue d'échanger avec les participants sur les éléments qu'ils désiraient apporter.

Je dois également souligner qu'aux entrevues ont été ajoutés des textes, des collages, des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat, ainsi que des schémas que les participants étaient invités à apporter lors de l'entrevue, pour une triangulation des données dont je parlerai plus loin. De plus, comme le suggère Deslauriers (1991), après chaque entrevue, je rédigeais mes impressions, les réactions que chaque entrevue suscitait en moi, ainsi que de nouvelles questions possibles et des pistes d'analyse.

En ce qui concerne les questions que j'ai posées aux participants, elles étaient en lien direct avec ma propre expérience de recherche-formation; en prenant comme départ l'analyse de ma démarche, j'ai formulé un certain nombre de questions qui avaient comme but d'orienter les participants vers une réflexion sur leur propre démarche de recherche. En fait, ce sont des questions que je me posais concernant le déroulement de la démarche et les changements qui émergent. Comme on peut le voir dans le guide de l'entrevue, il s'agissait de questions ouvertes, qui permettaient aux participants d'élaborer leurs réponses, sans exclure la possibilité d'ajouter de nouvelles questions ou des commentaires qu'ils jugeaient pertinents. L'ordre des questions n'était pas chronologique, puisque je n'ai pas commencé par exemple comme le suggère Deslauriers (1991) par des activités présentes et remonter vers le passé, ni, comme le suggèrent Miles et Huberman (1991), par le passé; dans le but d'amener les participants à approfondir leur réflexion, j'ai commencé par des questions descriptives sur la démarche de recherche, pour ensuite leur poser des questions plus spécifiques

sur leur pratique, le déroulement de leur recherche (découvertes et difficultés), et finalement sur les changements que chacun pensait avoir vécus lors de la démarche.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance du climat de l'entrevue sur la qualité des données recueillies (Deslauriers, 1991; Daunais, 1992). Ils suggèrent au chercheur d'être à l'écoute, d'être empathique et d'éviter d'influencer les participants par des commentaires sur le contenu de leurs réponses. Comme je suis engagée dans une démarche de recherche-formation, je ne pouvais pas faire abstraction de mon expérience, mais je ne me suis pas engagée avec les participants dans un échange sur nos expériences; le but de l'entretien était de les laisser parler de leur propre expérience de recherche-formation, et de leur poser des questions qui les ont amenés à réfléchir sur elle.

Pour ce faire, je me suis inspirée des quatre moments de l'entrevue tels que définis par Daunais (1992), car ils assurent une meilleure qualité des données. Ces moments sont: a). le contact préliminaire, qui sert à rappeler au participant le type de recherche et la nature de collaboration qu'on attend; b). le début de l'entretien qui sert à informer le participant que l'entrevue sera enregistrée et à clarifier ses interrogations; c). l'entretien lui-même qui suit le guide préétabli, tout en laissant au participant la liberté d'ajouter des choses, de parler de son expérience de sa propre façon; d). un bref retour sur ce qui a été dit, afin de partager avec le participant ma compréhension de ses propos. Comme je connaissais les participants, le climat de l'entrevue était très agréable. J'ai pris soin de rappeler à chaque participant le sujet et le but de la recherche, en soulignant que j'allais respecter l'anonymat, et j'ai insisté sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'évaluer leur performance en recherche-formation, ni leurs acquis, mais bel et bien de comprendre, en faisant une mise en relation entre leur expérience et la mienne, les particularités de la recherche-formation. Je peux dire, sans exagérer, que tous les participants ont eu la gentillesse et le ... courage, de s'engager dans un échange profond sur leurs expériences, et ont exprimé le plaisir qu'ils ont eu à échanger avec moi; certains m'ont même affirmé par la suite que l'entrevue a été, pour eux, le point de départ d'une nouvelle réflexion.

3.2.3 Les rencontres avec mon directeur de recherche

L'importance de la mise en relation entre l'intérieur et l'extérieur, dont il a été question tout au long de ce chapitre, se traduit aussi par le rôle important qu'ont joué les rencontres avec mon directeur de recherche sur l'avancement de mon travail. En ce qui me concerne, ces rencontres peuvent être considérées comme un autre instrument de la démarche, même si leur rôle n'a pas été uniquement instrumental. Ces rencontres ont été nombreuses, et, au fur et à mesure que la recherche avançait, elles sont devenues de véritables lieux de construction de connaissances, ainsi que de développement personnel et professionnel. Elles m'ont permis de mettre en relation mes découvertes avec le savoir théorique et expérientiel de mon directeur de recherche. Elles ont joué un rôle sur la clarification de mon sujet de recherche, l'établissement de la problématique, l'éclaircissement de la démarche méthodologique, l'analyse des données et l'interprétation des résultats. L'analyse des données m'a permis de mieux comprendre le rôle de la relation de supervision dans une démarche de recherche-formation; je ferai part de ces découvertes lors de la synthèse des analyses.

3.3 La vérification des données

Il est difficile, voire même impossible de vérifier les données recueillies lors des entrevues; les choses auxquelles on doit faire attention sont, la pertinence des explications des participants ainsi que les effets des interventions du chercheur sur les réponses des participants; pour y réussir, on peut s'assurer que le but de la recherche est clair, qu'il n'y ait pas de malentendus, et prendre des notes de terrain (Miles et Huberman, 1991). Ces mêmes auteurs insistent sur la nécessité de recueillir des données à l'aide de différentes méthodes, de multiplier autrement dit les sources des données, pour avoir une meilleure compréhension des phénomènes. C'est pourquoi j'avais demandé aux participants d'apporter lors de l'entrevue des documents qu'ils considéraient importants pour leur démarche de recherche (textes, collages, poèmes, dessins, schémas, travaux qu'ils avaient remis dans leurs cours, et pour certains, le texte final du mémoire de maîtrise ou de la thèse de doctorat). J'ai remis également à chaque participant une copie de la transcription de l'entrevue; de cette façon, premièrement, tous ont eu l'occasion d'approfondir certaines de leurs réponses et,

deuxièmement, ils ont pu apporter des précisions, des corrections et des commentaires.

4. L'analyse des données

Dans une démarche de recherche-formation, l'analyse des données issues de l'expérience du chercheur commence très tôt. Il est important alors de préciser les caractéristiques de cette analyse, ainsi que ses différents niveaux. C'est le même type d'analyse dont on se sert également pour analyser les données issues des entretiens. Il s'agit d'une analyse qui enrichit la compréhension des données, et qui permet d'explorer les différents sens du sujet de recherche. La démarche de recherche-formation, par sa double subjectivité, exige une analyse qui permet de rendre compte des nuances et de la complexité des phénomènes, ainsi que des différents niveaux de sens. Il va de soi que l'analyse fait partie inhérente du processus de recherche-formation et, comme on va le voir, contribue au processus de changement.

4.1 Les caractéristiques de l'analyse

4.1.1 Une analyse signifiante

En commençant la description de l'analyse, je dois préciser que c'est au fur et à mesure que j'avancais dans les analyses que j'en ai compris les particularités. En fait, c'est en analysant mes propres données que je me suis rendue compte qu'il s'agissait d'une analyse signifiante, comme auraient dit Pourtois et Desmet (1988), donc d'une **analyse centrée sur le sens** de mon expérience, ainsi que sur le sens qui émergeait des données issues des entretiens. Il s'agit d'une analyse qui est orientée vers la compréhension du sens, et plusieurs chercheurs ont parlé de l'importance du sens dans une démarche de recherche, comme Deschamps (1993) qui dit: « *la signification d'une expérience vécue possède toujours une certaine teneur, elle se présente comme une valeur stable, et demeure un acquis impérissable, même si l'expérience est passée* » (p.53). C'est alors en faisant des lectures sur les différents types d'analyse que je me suis rendue compte que ce que je faisais avait déjà été exploré, d'une certaine façon, par la phénoménologie.

Je cherchais alors à comprendre un phénomène (le changement dans une démarche de recherche-formation) tout en le vivant, et il était clair qu'une « simple » analyse de contenu ne pouvait pas suffire. Je voyais des ressemblances entre mon analyse et l'analyse phénoménologique car, bien qu'elle ne suive pas les étapes de l'analyse phénoménologique telles que définies par Giorgi (1985), elle cherche à comprendre le phénomène étudié, tout en le respectant, et en essayant de pénétrer son sens. On peut donc dire que l'analyse emprunte certaines caractéristiques de la phénoménologie, dans la mesure où elle retourne aux phénomènes pour en comprendre le sens; c'est pour cela que ce que Deschamps (1993) décrit comme l'approche phénoménologique peut convenir au type d'analyse dont je me suis servie: « c'est en cela que se résume la *logique descriptive de l'approche phénoménologique: comprendre en retournant aux choses, soit au vécu de l'expérience humaine*» (p. 43).

Je peux dire alors, que dans la compréhension du phénomène changement de pratique dans le cadre d'une démarche de recherche-formation, chaque entrevue, ainsi que ma propre expérience, m'offrait un aspect de ce phénomène et en éclairait différentes parties. Cependant, la particularité de la recherche-formation fait que je ne regardais pas ce phénomène comme quelque chose d'extérieur (comme le ferait un chercheur en phénoménologie), mais de l'intérieur.

4.1.2 Une analyse sensible

Dans ce type d'analyse, les dimensions affectives sont très présentes puisqu'on explore le sens des dimensions personnelles en relation avec le sujet de recherche. Pour ne donner qu'un exemple, lorsque je travaillais la notion du contrôle et de l'autorité, j'ai analysé les relations d'autorité qui avaient traversé mon existence, comme celle avec mes parents, avec des professeurs que j'avais eus, etc. En analysant mon histoire de vie je revivais, d'une certaine façon les souffrances et les joies qui avaient coloré mon existence, et je prenais conscience de la portée de mes décisions, de mes responsabilités et des mes erreurs; on peut facilement comprendre la charge émotive d'une telle analyse. De même, en analysant les données issues des entrevues, il y avait des moments où ce que la personne disait résonnait en moi, puisque j'avais eu des expériences similaires. L'avantage de cette caractéristique de

l'analyse consiste en une ouverture et une sensibilité: le chercheur est ouvert et sensible, présent à ce que l'autre lui dit, tout en restant ouvert et sensible à ses propres expériences.

4.1.3 Une analyse nuancée

Cependant, cette charge émotive peut aussi amener une illusion de compréhension, une sorte d'identification affective aux expériences des participants, qui n'est pas très souhaitée lorsqu'on fait une recherche. C'est pourquoi cette analyse a une autre caractéristique qui est essentielle, celle de la DIFFÉRENCIATION INTERACTIVE (Haramain, 1995). Dans mon cas, après une première tendance à trouver des « coupables » et à rester collée à mes difficultés, l'analyse m'a amenée à prendre une distance, à NUANCER, à différencier entre les différents types d'autorité, et à reconnaître que certaines relations d'autorité ont été, pour moi, source de développement personnel et professionnel. De la même façon, en analysant les données, j'étais attentive non seulement aux ressemblances entre l'expérience des participants et la mienne, mais également aux dissonances, pour éviter ainsi les projections de mon expérience sur la leur. Le fait de clarifier et de nommer mes sentiments me permettait de prendre une distance par rapport au vécu des participants.

4.1.4 Une analyse interactive

Dans ce type d'analyse la compréhension découle d'une MISE EN RELATION entre l'extérieur (les données recueillies) et l'intérieur (l'analyse de ma propre expérience); il s'agissait en fait d'une mise en relation entre les différents éléments découlant d'une même entrevue, pour essayer de dégager le sens que le participant donnait à son expérience, entre les données issues des différentes entrevues et, finalement, entre mon expérience et celle des autres participants. En fait, chaque fois que je découvrais une catégorie d'analyse, elle était appliquée à mon expérience, pour voir si elle avait d'abord un sens pour moi. Ce type d'analyse amène le chercheur à voir les différents éléments d'un phénomène, à le décomposer en ses constituantes et à reconnaître les relations qui existent entre ces différents éléments. On pourrait dire alors que, d'une

certaine façon, l'analyse devient constructiviste, dans le sens que donne Charlier (1998) à ce terme; dans la perspective constructiviste les découvertes sont issues d'une interaction entre le chercheur et l'objet à connaître; dans mon cas, mon expérience entre en ligne de compte dans cette interaction, et ceci tout au long de la démarche. Il faut souligner ici que mon expérience n'a pas uniquement servi pour cerner le sujet de recherche, mais qu'elle a été présente tout au long de l'analyse.

4.1.5 Une analyse relationnelle

Si, d'après ce qu'on a dit, l'analyse est interactive (puisque'elle découle d'une interaction entre les différentes sources de données), elle est également interactive parce qu'elle est relationnelle. Il ne s'agit pas d'une analyse solitaire. Tout d'abord parce qu'elle est nourrie par les échanges que j'ai eus, tout au long de ces huit années, avec mes collègues chercheurs engagés dans une démarche de recherche-formation; le regard des autres vient enrichir la perspective et la compréhension qu'on a de son sujet de recherche, et permet d'en voir des éléments qui, parfois, restent dans l'ombre. De plus, la relation avec le directeur de recherche continue à être importante tout au long de l'analyse.

La relation de supervision, comme il a été mentionné au premier chapitre, joue un rôle très important : comme les fils de vie personnelle et professionnelle sont mêlés, et qu'on essaie de trouver le fil conducteur d'un sujet de recherche, il est indispensable d'avoir un cadre de confiance, de respect mutuel et d'ouverture. Dans cette relation on a dépassé le rapport au pouvoir, où le directeur de recherche viendrait me proposer des façons d'analyser; il s'agit plutôt d'un pouvoir du rapport qui s'est construit entre nous deux (Haramain, 1994) : nous travaillions ensemble pour comprendre, et pour trouver des éléments de réponse aux questions que nous nous posions. En aucun moment alors, mon directeur de recherche ne m'a suggéré des catégories d'analyse a priori, sans avoir lu mes analyses et les catégories que j'avais ressorties; sa contribution était beaucoup plus importante, car il travaillait avec moi au niveau de la mise en relation entre mes découvertes, les entrevues, mes expériences et les modèles théoriques. Mon directeur de recherche me guidait vers la découverte de la direction, du sens de l'analyse.

Ce travail a été important pour moi car il m'a permis d'une part, de maintenir ma motivation, puisque j'étais toujours centrée sur la découverte; d'autre part, échanger avec lui m'aidait à faire le tri entre mes expériences et celles des participants, pour éviter le plus possible la contamination du sens de leur expérience par des projections basées sur mon expérience. Telles sont les principales caractéristiques de l'analyse dont je me suis servie. Il est temps maintenant de voir en quoi cette analyse a consisté, donc ses différents niveaux.

4.2 Les niveaux d'analyse

Il sera question ici des différents niveaux d'analyse, qui se sont construits au fur et à mesure que le travail d'analyse avançait; avant de les présenter, je dois rappeler que, comme il s'agit d'une analyse interactive, ce ne sont pas uniquement les niveaux qui sont importants, mais également les mises en relation entre eux. Je présenterai donc la façon dont j'ai procédé pour analyser les données issues des entrevues avec les participants. De cette façon, en travaillant sur les données extérieures et en les mettant en relation avec mon expérience de recherche-formation, ma compréhension s'élargissait; pour expliciter la démarche d'analyse je vais donner quelques exemples des résultats auxquels elle a abouti, sans les approfondir, puisque le chapitre suivant présentera en détail les résultats de l'analyse.

4.2.1 Une première analyse d'ensemble

Pour commencer à apprivoiser les données, j'ai décidé de lire et de relire les transcriptions des entrevues, sans essayer de les analyser. J'ai suivi la suggestion de Moustakas (1990), et je me suis laissée imprégner par mes données, tout en étant attentive à ce qui se dégageait. Cette «immersion» a donné lieu à un premier niveau d'analyse, une analyse individuelle, qui avait comme principal but de tracer les grandes lignes de la démarche de chaque participant. C'est ainsi que j'ai ressorti, pour chaque participant, ses **attitudes** à l'égard de la démarche, ses **motivations** du départ, la perception de sa **relation** avec son directeur de recherche, ce qu'il définissait comme des **moments-clés**, sa perception de son **changement**, ainsi que l'**évolution** de son sujet de recherche.

Cette première analyse qui traçait un portrait global de chaque participant, n'approfondissait pas les entrevues, mais m'a permis d'avoir une vision d'ensemble des données, et je pouvais tout de suite déceler certaines ressemblances et certaines différences. Par exemple, il semblait que, pour l'ensemble des participants les moments-clés consistaient d'une part, en des moments de tension entre deux pôles et, d'autre part, en des moments d'intégration des ces mêmes pôles. On voyait, par exemple, que plusieurs participants vivaient une dissociation entre l'autorité intérieure et l'autorité extérieure, et que cette tension les amenait à vivre certaines difficultés dans la relation de supervision.

Il est apparu également que chaque participant arrivait à la démarche avec des attitudes et des besoins qui étaient fort différents, et il semblait que ces attitudes et besoins pouvaient influencer le déroulement de la recherche. À titre d'exemple, une participante cherchait à travers la démarche de recherche-formation une confirmation de son savoir d'expérience construit au fil des ans; elle a rencontré des difficultés au niveau de sa relation avec son directeur de recherche, puisqu'elle n'était pas prête à adopter une attitude d'apprenante. Une autre différence entre les participants touchait le sujet de recherche: il y en avait qui, très tôt, avaient une certaine préoccupation qui, tout en touchant leur expérience, la dépassait, alors que d'autres avaient de la difficulté à cerner un sujet de recherche et exploraient davantage leur vécu expérientiel.

4.2.2 Une deuxième analyse approfondie

Le premier niveau d'analyse a indiqué que ce ne sont pas uniquement les ressemblances entre les données qui sont intéressantes, mais également les dissonances; et c'est à ce moment-là, en me posant la question de savoir dans quelle mesure ce qui ressortait de l'expérience d'un participant, pouvait s'appliquer à celle de l'autre, que je suis passée au deuxième niveau d'analyse: c'était le niveau de la mise en relation entre les différents éléments de chaque entrevue, et entre les différentes entrevues. Pour effectuer cette analyse il fallait aller en profondeur dans chaque entrevue, car la première analyse ne donnait que des informations sommaires sur chaque participant. Comme je ne voulais pas imposer une grille d'analyse détaillée aux

textes, il fallait trouver un moyen pour commencer à dégager le sens afin de les analyser sans leur imposer des catégories.

J'ai alors eu l'idée de prendre la question de recherche (« **pourquoi et en quoi une démarche de recherche-formation est-elle porteuse des changements de la pratique éducative?**») et de la « poser » aux données. En fait, il s'agissait d'examiner le **processus** de recherche, ainsi que son **produit**. Je me suis rendue compte alors que la première catégorisation (les motivations, les attitudes, les difficultés, les grands moments, la relation avec le directeur de recherche) relevait directement du processus. Ensuite, il me fallait examiner en **quoi** ce processus était-il porteur de changements, en fait, sur quoi, selon chaque participant, portaient les changements vécus pendant la démarche. En faisant ce travail, je pensais être en mesure de dégager les facteurs qui, dans une démarche de recherche, jouent un rôle important sur le processus du changement.

En fait, suite à cette analyse, deux éléments sont ressortis: tout d'abord, tous les participants parlaient beaucoup de leur motivation du départ, du sens qu'ils donnaient à leur démarche de recherche, et d'autre part, ils parlaient de leur démarche de recherche en termes de RAPPORTS; une nouvelle catégorie se dégageait donc des données, celle des différents rapports qui sont touchés par la démarche de recherche-formation: nous avons le **rapport à la démarche** qui contenait les motivations du participant, la façon dont il vit la démarche, et le sens qu'il donne à son expérience de recherche. Ensuite il y avait le **rapport à soi et à l'autre**, qui contenait la perception de soi et la perception de sa place par rapport aux autres, le **rapport à la connaissance** qui contenait la perception qu'a le participant de cette dernière, sa place par rapport aux connaissances, et sa capacité d'en produire, et finalement le **rapport à la pratique**, qui touchait la façon dont le participant se perçoit en tant que praticien, l'évolution de sa pratique et le statut qu'il accorde à la pratique en général.

Ces analyses, bien qu'elles aient été très détaillées, ont amené un morcellement des données, puisque plusieurs éléments auraient pu appartenir à plus qu'une catégorie. Pour ne donner qu'un exemple, lorsque je disais que pour un participant, le changement consistait en une prise de pouvoir dans son rapport à lui-même (la

personne devenait plus confiante, plus sûre de ses moyens), ce même pouvoir se retrouvait également dans la catégorie « rapport à la connaissance », parce que c'est un nouveau rapport à la connaissance (la personne se voit comme productrice de nouvelles connaissances) qui était à la source du changement du rapport à soi. Il s'est avéré alors que le deuxième niveau d'analyse m'a indiqué que ce n'étaient pas tellement les rapports en soi qui étaient importants, mais les liens que chaque participant établissait entre les rapports.

4.2.3 La mise en relation avec mon expérience et l'émergence des catégories

C'était le moment de revenir à ma propre expérience, et de voir dans quelle mesure ce qui ressortait du deuxième niveau d'analyse, s'y appliquait. Je ferai par la suite un résumé des moments-clés de ma démarche, puisque cette analyse a abouti à leur définition. Dans mon cas, au début de la démarche il y avait une structure d'éléments qui étaient mis en place, une sorte de constellation des différentes conceptions et perceptions concernant les différents rapports (connaissance, pratique, soi, les autres, etc.). C'est avec cette structure qui m'était inconnue à l'époque que je semblais fonctionner tant dans ma vie personnelle que professionnelle. Pour reprendre l'exemple cité lors de l'analyse, pour moi l'autorité extérieure était associée à une expertise, et les connaissances théoriques avaient préséance au monde pratique. Quant à mon rôle dans tout cela, je croyais qu'il était impossible pour moi de bien fonctionner dans des choses pratiques, alors que je me reconnaissais des habiletés au niveau de la reproduction de connaissances. C'est ce que j'ai appelé « la structure cachée ». Une première prise de conscience partielle de cette structure cachée, a été porteuse de changements importants, notamment au niveau de ma pratique professionnelle.

Cependant, comme ces mises en relation étaient partielles, certaines parties de la structure cachée sont restées dans l'ombre, et j'ai traversé une période d'absence de trait d'union entre les différentes composantes de la structure cachée. Les changements, dans mon cas, ont résulté d'un travail qui m'a amenée à voir les liens entre des éléments que j'avais dissociés, et d'une découverte d'un sens multiple aux

éléments déjà existants. Le changement consistait en l'établissement de nouveaux liens entre les différents rapports.

C'est ainsi que je suis passée au troisième niveau d'analyse, et j'ai commencé à explorer les données avec cette idée de structure cachée et d'établissement, ou non, des traits d'union. J'ai pu constater alors, que chaque participant arrivait avec une structure déjà mise en place, structure différente pour chacun, mais qui touchait toujours les dimensions du rapport à soi, du rapport à la connaissance, du rapport à la pratique, et du rapport aux autres. Cette structure cachée jouait un grand rôle pour déterminer les attentes et les motivations de chacun, ainsi que le déroulement de la démarche. La prise de conscience de cette structure est à la source des changements, et la façon dont chaque participant travaille sur cette structure influence la nature des changements.

Trois grandes catégories ressortent alors des données, à savoir la situation du départ qui contient la structure cachée que chaque participant porte en lui ainsi que ses motivations pour entreprendre une démarche de recherche-formation, ensuite les changements qui sont vécus pendant la démarche et finalement, l'absence de traits d'union entre certaines composantes. Ce sont ces catégories qui orientent l'analyse des résultats, analyse qui fait l'objet du chapitre suivant. Comme on va le constater, chaque participant a un vécu très différent, que j'ai essayé de respecter. On ne trouvera donc pas forcément les mêmes sous-catégories pour chaque participant, puisque j'ai voulu mettre en évidence les particularités de chaque démarche.

4.2.4 La synthèse des analyses et les mises en relation avec les théories

L'analyse approfondie de chaque entrevue m'a permis de dégager le sens que chaque participant a donné à sa démarche de recherche. J'ai ressorti la structure cachée avec laquelle la démarche de recherche a été entreprise, les changements considérés importants, les difficultés rencontrées, ainsi que les mises en relation qui ont été difficiles à établir. Il fallait par la suite me demander ce que je pouvais dégager comme connaissance à partir de l'ensemble des analyses, si, en fait, les questions de recherche trouvaient une réponse dans ces analyses.

Comme ma première préoccupation était de savoir en quoi consistent les changements issus d'une démarche de recherche-formation, j'ai dégagé, lors de la synthèse des analyses, les sphères qui sont touchées par le changement, et ce qui entrave le processus de changement. Ensuite, il a été important de voir en quoi ces changements sont reliés à la démarche de recherche-formation et, finalement, j'ai mis en évidence quelques conditions optimales de la démarche de recherche-formation pour que le changement puisse avoir lieu.

En tout dernier lieu, pour compléter ma démarche de recherche-formation, il a été important de revenir sur mon questionnement du départ et examiner les nouvelles connaissances que j'ai pu construire, tout en les mettant en relation avec les théories déjà existantes. Je suis donc revenue à l'aspect "intérieur/extérieur", et j'ai complété mes compréhensions des cinq démarches par des éléments théoriques.

Le tableau II à la page suivante, présente une vue d'ensemble de ma démarche de recherche-formation en mettant en évidence le fait que dans une double subjectivité les interactions entre les composantes intérieures et la réalité extérieure favorisent autant le processus de construction de connaissances que celui de changement de la pratique.

Avant de présenter les analyses des entrevues, il reste une question fondamentale qui n'a pas encore été traitée, celle de la validité de la présente recherche.

Tableau II : La double subjectivité dans ma démarche de recherche

INTÉRIEUR	INSTRUMENTS	ANALYSE	EXTÉRIEUR
<p>1. La découverte de la structure cachée. Compréhension partielle.</p>	<p>Histoire de vie Rencontres avec le directeur de recherche Journal de bord</p>	<p>Signifiante Sensible Relationnelle</p>	<p>Des changements importants, surtout au niveau de la pratique éducative (nouveau rapport à la pratique et à la connaissance).</p>
<p>2. L'absence de trait d'union. Difficulté d'explicitation. Crise existentielle et épistémologique.</p>	<p>Journal de bord</p>		<p>La non-transférabilité des changements dans d'autres sphères (personnelles et professionnelles). Retour de la structure cachée.</p>
<p>3. Engagement dans l'exploration du sens des difficultés.</p>	<p>Rencontres avec le directeur de recherche Journal de bord Histoire de vie</p>	<p>Relationnelle Signifiante Interactive</p>	<p>Persistence dans la pratique. Persistence dans la recherche. Émergence du sujet de recherche.</p>
<p>4. Mises en relation élargies. Compréhension globale. Émergence du sujet de recherche (nouveaux questionnements). Mises en relation avec l'expérience des participants.</p>	<p>Histoire de vie Journal de bord Entrevues semi-dirigées Rencontres avec le directeur de recherche</p>	<p>Signifiante Interactive Relationnelle Sensible et nuancée Sur l'ensemble des données En profondeur (pour chaque entrevue) Mises en relation avec les théories Synthèse des analyses</p>	<p>Des changements amplifiés (développement personnel et professionnel). Transférabilité des résultats de la recherche dans la pratique éducative. Développement de nouvelles connaissances. Émergence d'une identité professionnelle.</p>

5. La validité de ma recherche

Avant de terminer ce chapitre méthodologique, il est important de me poser la question de savoir si cette recherche a respecté son mandat, et de quelle façon elle peut contribuer au développement de nouvelles connaissances. Selon Pourtois et Desmet (1988), chaque chercheur doit se poser les questions suivantes : ma recherche fait-elle sens? Et pour qui ma recherche a-t-elle un sens?

Craig (in Haremein, 1988), précise que de nouveaux critères doivent être développés pour juger de la valeur des recherches heuristiques; il mentionne alors, la signification, la beauté et l'élégance, l'intérêt, l'indice de fécondité, la simplicité et la réaction des autres. En fait, pour lui, tout ce processus fait penser à une série de cercles concentriques, entourant le chercheur, les plus petits étant près de l'expérience personnelle de recherche, et les autres de plus en plus loin. En ce qui me concerne, cette phrase fait allusion à la validité de la recherche, et touche la cohérence et la pertinence de la méthode utilisée ainsi que la portée de la recherche sur le développement personnel et professionnel du chercheur.

La recherche-formation envisage la rencontre entre deux subjectivités et leur mise en relation avec les théories existantes dans le but d'amener des changements significatifs chez le chercheur, ainsi que la construction de nouvelles connaissances; c'est pourquoi je vais d'abord explorer la validité interne de ma recherche, pour ensuite me demander quelle serait sa validité externe, de quelle façon alors, elle pourrait s'élargir et transcender mon expérience ainsi que celle des participants.

5.1 La validité interne

La validité interne de ma recherche sera examinée sous deux angles. D'abord je traiterai de la cohérence et la pertinence de la méthode utilisée, telle qu'elle a été décrite dans ce chapitre, et ensuite j'examinerai la portée de cette recherche sur mon développement personnel et professionnel.

5.1.1 La cohérence de la méthode

Morin (1984) incite le chercheur à réfléchir sur la cohérence logique de sa recherche, et à être vigilant concernant ses données. Ma recherche est cohérente d'abord parce que le même processus a été utilisé pour définir et préciser le sujet de recherche, explorer ses dimensions théoriques, cueillir et analyser les données, et finalement pour les communiquer. Il s'agit d'une cohérence en terme de continuité et de constance : à titre d'exemple je peux mentionner que le rapport intérieur/extérieur a été présent tout au long de ma démarche de recherche : pour définir mon sujet de recherche je me suis servie de l'analyse de mon expérience (ma difficulté de vivre le changement et mon incapacité d'articuler ma démarche de recherche-formation), des connaissances théoriques sur la recherche-formation (le processus de recherche est moins clair que son produit), ainsi que de mes échanges avec mon directeur de recherche. La première préoccupation a été celle d'une unité de sens entre les différents éléments.

De plus, tout a été mis en place pour limiter les projections ainsi que les interférences entre les différentes sources des données. Ce n'est pas parce que mon expérience était présente et analysée que je cherchais à la confirmer auprès d'autres praticiens. En fait, je pense que la façon de procéder en recherche-formation aide le chercheur, comme le dit Hamein (1993), à faire la part des choses; en étant conscient de ses propres tensions, des significations que le sujet de recherche a pour lui, le chercheur est plus disponible aux données issues des entrevues avec les participants. Pourtois et Desmet (1988) qualifient cette préoccupation de triangulation interne, et la définissent de la manière suivante: « *bien se connaître, connaître son équation personnelle et ses préjugés, s'avère indispensable lors de l'interprétation des données* » (p.47). En recherche-formation, comme je l'ai mentionné, cet aspect est largement exploré; en fait, l'analyse des données extérieures venait enrichir le sens de mon expérience, et, vice-versa, mon expérience m'aidait à mieux comprendre les données.

On pourrait dire alors, que ma subjectivité était au service d'une certaine objectivité dans le sens où ce qui m'intéressait n'était pas de confirmer mon vécu en recherche-formation, ni des hypothèses formulées d'avance, mais plutôt de trouver les résonances entre mon expérience et celle des autres chercheurs. Pourtois et Desmet

(1988) soulignent que lorsqu'on combine les niveaux d'analyse, on respecte mieux les données. En fait, plus j'analysais les données en variant les catégories d'analyse, plus les mêmes éléments faisaient surface en étant organisés différemment, comme par exemple le rapport à soi, le rapport à la pratique et le rapport à la connaissance, ou encore la présence de la structure cachée. Le fait qu'entre les différentes expériences de recherche il y avait des résonances est un élément qui relève de la validité de la recherche. Je reviendrai à cette notion de résonance lorsque je parlerai de la transférabilité de mes données; cependant, avant d'en parler, il faut traiter d'une autre question importante, celle de la qualité des données.

La triangulation des sources de données a comme but d'assurer la qualité des données recueillies (Pourtois et Desmet, 1988; Deslauriers, 1991); dans mon cas, il fallait voir si les mêmes éléments ressortis lors de l'entrevue apparaissaient dans d'autres textes, dessins, ou autres productions des participants. Comme je l'ai déjà mentionné, tous les participants ont été invités à apporter ce qui avait été significatif pour eux pendant leur démarche de recherche; c'est ainsi que j'ai eu accès à des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat, à des textes publiés ou encore à des dessins et des poèmes. J'ai pu constater alors, que ce que le participant avait dégagé comme élément important lors de l'entrevue, se retrouvait dans ses textes. De plus, après avoir fait les analyses, la lecture de ces documents venait confirmer certains éléments, puisqu'on les y retrouvait.

5.1.2 La portée de la recherche pour le praticien-chercheur

Je n'insisterai pas longtemps sur cet aspect, puisque j'ai déjà explicité en quoi cette recherche a été porteuse de connaissances et de changements. Je me contenterai de souligner que les apprentissages effectués pendant ma recherche doctorale sont transférés dans ma pratique professionnelle. Présentement, j'ai une pratique en formation des maîtres, puisque je suis titulaire des cours en gestion de classe dispensés dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Mon objectif principal est de développer chez les apprenants de nouvelles

connaissances sur les modèles théoriques en gestion de classe, tout en les amenant vers une construction active de leur propre modèle de gestion.¹

Évidemment, il me serait impossible de proposer aux étudiants une démarche qui leur demande de s'impliquer dans le processus du cours, sans mettre en place certaines conditions facilitatrices; je ne pense pas que l'ouverture à l'expérience de leur part peut se faire sans qu'il y ait une ouverture à ma propre expérience. Si je n'avais pas vécu en tant que chercheure une démarche de recherche qui m'a ouverte à mes propres expériences, j'aurais eu de la difficulté, en tant que formatrice, à mettre en place un cours qui amène les étudiants à établir le lien entre leurs expériences passées et présentes d'apprenant et de stagiaire, et les modèles théoriques; de cette façon ils sont plus en mesure de réfléchir sur le type d'enseignant qu'ils aimeraient devenir.

Je vois mon rôle de formatrice et de chercheure, comme l'indique Hamein (1993) en tant qu'un trait d'union entre la pratique et la recherche, comme le « lieu » où les liens entre ces deux sphères sont possibles; et je pense qu'il est fondamental que les étudiants puissent le voir aussi, afin que la démarche que je leur propose ait un sens. Il faut qu'ils soient en mesure de voir que moi, en tant que professeur, je suis également une praticienne qui a évolué en questionnant le sens de sa pratique, et qui continue à le faire. C'est pourquoi lorsque j'anime mes cours, je ne peux pas faire abstraction de mes propres expériences passées (en tant qu'enseignante), ni de ce qui se passe dans le groupe; car moi aussi en tant que professeure, je suis confrontée à différentes dimensions de discipline et de gestion de classe; c'est en analysant avec les étudiants ce qui se passe dans le groupe que j'arrive souvent à concrétiser certaines dimensions théoriques. En fait, j'arrive dans mes cours non pas uniquement avec un bagage de connaissances que je transmets aux étudiants, mais également avec un bagage d'expériences; le fait d'être ouverte à ce qui se passe, dans le présent, à l'intérieur du cadre du cours, me permet de faire des liens entre mes deux bagages, et d'amener les étudiants à faire leurs propres liens. La problématique du trait d'union sera traitée plus explicitement lors du dernier chapitre.

¹ Au dernier chapitre je présente un exemple concret de ma pratique professionnelle actuelle.

5.2 La validité externe

Il a été important de souligner jusqu'à quel point ma démarche de recherche a eu des implications sur ma pratique professionnelle; cependant il ne faut pas oublier que je n'étais pas la seule personne impliquée dans ce processus. Puisque des praticiens-chercheurs ont participé à la recherche, et que les questions posées les amenaient à une réflexion sur leur trajectoire de recherche, il est important de me demander quelle est la portée de la présente recherche pour eux. Finalement je dois me demander si cette recherche a une portée qui dépasse mon expérience.

5.2.1 Pour les participants

Pour m'assurer que j'ai respecté le discours des participants, une copie de la transcription de l'entrevue leur a été acheminée. Certains ont apporté des précisions, des corrections, et tous m'ont fait part du fait que l'entrevue fait bien ressortir ce qu'ils considéraient comme important dans leur démarche de recherche-formation; plusieurs d'entre eux m'ont également envoyé des commentaires et des réflexions suscités par la lecture de la transcription de l'entrevue, en poussant leur réflexion plus loin, et en me faisant savoir que la lecture de la transcription a amené de nouveaux questionnements et des prises de conscience. On voit alors que le fait de participer à cette recherche a été pour les participants une occasion pour poursuivre leur réflexion et établir de nouvelles mises en relation.

De la même façon, une copie de l'analyse de l'entrevue a été transmise à chaque participant, en précisant qu'il s'agit de ma compréhension de leur trajectoire de recherche. De cette façon ils ont tous eu l'occasion de réagir à mon interprétation et de me faire parvenir leurs commentaires. La lecture de l'analyse a également suscité chez les participants une réflexion, et a élargi la perception qu'ils avaient de leur démarche de recherche. On peut déjà parler alors d'un premier niveau de transférabilité de la recherche.

5.2.2 La transférabilité de la recherche

Dans les recherches qualitatives on parle davantage de la transférabilité des données (Pourtois et Desmet, 1988) ou encore de la généralisabilité naturaliste (Charlier, 1998), et non pas de la généralisation des données. Évidemment, comme ces recherches ne reconnaissent pas l'existence d'une connaissance universelle qui existerait indépendamment des sujets qui la construisent, ce serait paradoxal de prétendre que les résultats d'une recherche peuvent être appliqués à d'autres individus, ou à d'autres phénomènes. Jusqu'à maintenant, j'ai établi qu'il y avait une transférabilité de ma propre démarche de recherche à ma pratique, ainsi qu'aux expériences des autres participants. Il reste à savoir si les résultats peuvent avoir un sens pour des praticiens-chercheurs «extérieurs» à la recherche, qui ne sont pas nécessairement engagés dans une démarche de recherche-formation. Lorsque Charlier (1998) parle de la généralisabilité naturaliste, elle la décrit comme la possibilité offerte aux lecteurs d'établir des liens entre ce qui est décrit dans la recherche, et leur propre expérience. Cette transférabilité touche le contenu des résultats, et je pense, pour avoir échangé avec d'autres praticiens-chercheurs, et cela même dans des contextes autres que celui de la formation des maîtres, que ma recherche permet plusieurs mises en relation.

Un autre niveau de transférabilité, aussi important, est celui du **processus** de la démarche. Je pense qu'en lisant cette thèse de doctorat, les praticiens-chercheurs qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation et des sciences humaines, trouveront un sens, pas au niveau du contenu, donc du produit, mais au niveau de la façon dont la recherche se déroule. Ce sont des dimensions que j'explicitai aussi plus loin, mais, je pense que la dimension «intérieur/extérieur» résonnera chez d'autres praticiens-chercheurs, qu'il sera important pour eux de prendre conscience que la construction de connaissances ne peut se faire que dans un cadre où la personne se sente impliquée. Ce sont des considérations touchant la démarche de recherche qui, selon moi, sont tout à fait transférables dans d'autres contextes et dans d'autres pratiques.

IV. ANALYSE DES DONNÉES

*«Ce que j'ai appris aujourd'hui va dévier
le cours de mon existence. Certains diront que
c'est en déviant qu'une existence rejoint le cours
qui, de tout temps, devrait être le sien. »*

Amin Maalouf, *Le périple de Baldassare*

Dans ce chapitre il sera question des analyses des données issues des entrevues avec les participants, ainsi que des conclusions auxquelles elles nous amènent, en relation avec le sujet de recherche. Pour rappeler rapidement le contexte dans lequel les données ont été recueillies, cinq praticiens-chercheurs engagés dans une démarche de recherche-formation ont été questionnés sur le déroulement de leur démarche de recherche, les difficultés auxquelles ils ont été confrontés et les découvertes qui les ont marqués, ainsi que les changements qu'ils considèrent avoir vécus pendant la démarche de recherche-formation.

Je vais présenter tout d'abord l'analyse que j'ai effectuée du parcours de chaque praticien; de cette analyse, comme il a été expliqué, ressortira dans un premier temps, la structure cachée avec laquelle chaque participant amorçait sa démarche de recherche, ainsi que ses besoins et ses motivations pour entreprendre cette recherche; dans un deuxième temps, seront mis en évidence les changements auxquels la démarche de recherche a donné naissance; finalement on se centrera sur les difficultés rencontrées, ainsi que les sphères qui résistent au changement. Comme l'objectif de la présente recherche est d'examiner le lien qui existe entre la démarche de recherche-formation et le changement de la pratique professionnelle, il est fondamental d'analyser la trajectoire de chaque participant, et d'établir des liens entre les différentes composantes présentes à l'intérieur de chaque démarche de recherche. Des informations personnelles, telles l'âge de chaque participant, ou encore sa profession, n'ont pas été considérées comme ayant une incidence sur l'analyse des données, et ne sont pas présentées afin de respecter l'anonymat. Pour chaque participant j'ai choisi un pseudonyme inspiré de la mythologie grecque, qui, à mes yeux, reflétait un aspect de leur personnalité.

Dans le chapitre suivant on retrouvera une mise en relation entre les cinq trajectoires, qui me permettra de dégager une vue d'ensemble des données, et d'examiner par la suite, dans quelle mesure les questions que je me posais ont trouvé réponse. Avant de présenter les trajectoires des cinq praticiens, il faut rappeler que les entrevues ont eu lieu à l'automne 1997, et que plusieurs ont poursuivi leur réflexion; il est fort possible que si on leur posait les mêmes questions aujourd'hui, les réponses seraient quelque peu différentes; les entrevues reflètent la fin de leur démarche de recherche telle qu'elle était perçue à ce moment là.

A. PREMIÈRE TRAJECTOIRE : CHLOÉ

1. La structure cachée

1.1 Les motivations pour entreprendre une recherche-formation

Chloé s'est inscrite à la maîtrise d'abord pour exprimer quelque chose qui était en elle, pour articuler ce qu'elle avait à l'intérieur¹:

«J'avais quelque chose à dire. Je me suis dit, je vais le dire, et j'ai commencé. Dès le début de ma recherche, j'étais assurée que j'avais quelque chose à dire et que j'étais en train de le dire. Dès que j'ai commencé... ».

On voit alors que, chez-elle, la première motivation pour entreprendre une maîtrise est une motivation personnelle. Il n'y a pas, du moins dans sa description de ses intentions, un questionnement, une préoccupation théorique, ou un malaise dans la pratique qui la pousse vers les études. Évidemment, il ne s'agit pas de " dire " ce qu'il y a à l'intérieur n'importe comment. Chloé est arrivée avec la conviction qu'elle avait en elle un bagage d'expériences important, et que l'université serait l'endroit où elle pourrait articuler ces expériences, les rassembler en un ensemble cohérent qui aurait du sens pour d'autres:

«J'ai réalisé qu'il y avait une richesse de l'expérience qui pourrait s'exprimer et que je pouvais pousser plus loin (...). C'est comme si tout cet acquis là, tout ce vécu, est une connaissance que j'ai; je l'ai tous les jours dans les relations, puis dans des projets, je lis ça, cette connaissance là je ne l'ai pas articulée, mon mental a besoin de ça pour être...».

Il faut préciser que Chloé a une longue expérience de psychothérapeute, dans des contextes très diversifiés, qu'elle a beaucoup travaillé avec des personnes en difficulté et qu'elle a un côté « créateur ». Elle a donc un bagage d'expériences multiples et très riches, qui se concrétise par une grande production de textes, poèmes, journaux de bord et peintures. C'est tout ce matériel qu'elle veut organiser et articuler, pour que toute cette expérience soit reconnue.

¹ Les extraits qui sont cités reprennent textuellement, dans la mesure du possible, le discours des participants. Quelques modifications ont eu lieu afin d'en faciliter la compréhension.

La reconnaissance de son expérience antérieure constitue, en fait, une motivation importante pour Chloé. On pourrait dire que c'est une motivation qui est en relation avec l'institution. Elle veut que l'université reconnaisse l'importance de son expérience. Lorsque je lui demande d'identifier sa première activité qu'elle qualifie d'universitaire, sans hésiter elle me parle de la lettre qu'elle a écrite au doyen:

«Il¹ m'a écrit en me disant que je n'avais pas la moyenne (requis pour entreprendre des études de deuxième cycle), et puis alors, j'ai commencé à regarder, et pour te dire combien c'était important, j'ai une amie qui est avocate, je l'ai appelée, et j'avais demandé mes relevés, et je lui ai demandé comment on calculait ça. Et ce n'était pas vrai, j'avais la bonne moyenne, et le calcul n'avait pas été bien fait. Alors là j'ai eu une rencontre avec Y et X (ses deux co-directeurs de recherche), ils m'ont bien supportée, et j'ai écrit une lettre... ».

Le fait qu'elle ait choisi cet incident comme sa première activité universitaire est très significatif: puisque sa motivation était de se prouver, et de prouver, qu'elle avait sa place dans le monde universitaire, ce premier moment est important parce qu'effectivement, son acceptation au programme de maîtrise lui signifie qu'elle est à sa place. Le fait qu'une autorité extérieure (le doyen) ne lui ait pas reconnu cette place ne l'a pas arrêtée; au contraire, il l'a amenée à prouver qu'effectivement elle était assez bonne pour être acceptée. Cette façon de réagir face à une autorité extérieure est significative, dans le sens où on la retrouve à plusieurs autres occasions dans la démarche de Chloé; en fait, le rapport entre l'autorité intérieure et l'autorité extérieure constitue une dynamique de base dans sa trajectoire.

1.2 La relation entre autorité intérieure et autorité extérieure

Nous allons voir que dans la démarche de Chloé, le lien qu'elle établit entre l'autorité intérieure et l'autorité extérieure détermine ses conceptions de la recherche et de la formation, son rapport à la connaissance, ainsi que la relation qu'elle a eue avec deux figures d'autorité importantes pendant la démarche de recherche, ses deux co-directeurs de recherche. Quand Chloé fait référence à son histoire de vie, on voit qu'elle a souvent essayé de prouver à une autorité extérieure qu'elle est capable de réussir, tout en ayant de la difficulté à reconnaître la légitimité de cette autorité. La façon dont elle a vécu la démarche de recherche est colorée par cette difficulté d'établir

¹ le doyen de la Faculté des études supérieures.

une mise en relation entre ce qui constitue pour elle l'autorité extérieure (représentée par les professeurs, les exigences universitaires) et son autorité intérieure. On dirait que pour elle, ces deux types d'autorité ne peuvent co-exister, il y en a une qui, nécessairement, va dominer l'autre. Nous retrouvons cette dissociation dans la différence qu'elle établit entre recherche et formation (donc dans son rapport à la connaissance), ainsi que dans sa relation avec ses co-directeurs de recherche, ainsi que dans sa façon de vivre la démarche.

1.2.1 Les liens entre recherche et formation

Un premier élément qui ressort de la démarche de Chloé est sa perception de la formation et, en particulier, de sa propre formation. Chloé dit qu'elle a toujours été en formation, et que grâce à ce travail-là elle a développé toute sorte de connaissances:

« Parce que moi je suis toujours en formation. Depuis toute ma vie en autant que je sache. C'est comme, pour moi, la vie c'est encore une éducation, tout le temps. Quand je vis des choses, je me questionne toujours, j'écris là-dessus, je pense, j'essaie de me former. Les groupes, je suis tellement contente de vivre ça maintenant, de me laisser former dans les groupes. Je n'avais jamais fait ça avant. C'est comme la formation continue tout le temps... ».

Elle est en train d'affirmer qu'essentiellement sa trajectoire a consisté en une auto-formation, puisque ses principales sources de formation ont été ses expériences personnelles et professionnelles. D'ailleurs, à plusieurs moments lors de l'entrevue, elle mentionne que toutes ses acquisitions elle les a faites toute seule. Elle arrive à l'université avec la conviction que son bagage d'expériences est porteur d'énormes connaissances. Elle est à la recherche d'une confirmation de la valeur de ce qu'elle a construit toute seule, donc d'une reconnaissance.

« Pourquoi c'est important d'avoir une confirmation? Parce que toute cette expérience-là de croissance, je l'ai faite toute seule... ».

La recherche devrait aboutir à une confirmation de l'importance de cette connaissance, et à une reconnaissance de sa valeur. En fait, Chloé trouve que tout ce qu'elle apporte avec elle devrait pouvoir être articulé à travers une démarche de recherche: aussi longtemps que cette expérience n'est pas articulée de façon rigoureuse, elle n'a pas atteint le statut de connaissance. Pour Chloé, la recherche consiste en une

réorganisation et une restructuration de son monde intérieur afin de l'articuler et de l'exprimer:

« C'est comme si je savais qu'en décrivant mon expérience j'allais l'articuler; puis que dans ce processus (d'articulation), il y a une connaissance qui m'arrive. Comme quand je décrivais mes peintures, dans ma tête il y avait une autre lecture qui se faisait. À mesure que je décris ça, avec tous ces dessins là, mon mental est comme une sorte de bibliothèque avec des tablettes. Quand je dis ça, des connexions se font. Décrire mon expérience, la dire aussi, tout ça par la parole, par l'écriture, par la réflexion c'est comme m'approprier toute mon expérience... ».

Il y a une séparation nette entre la recherche et la formation, et un rapport temporel entre les deux: la formation précède la recherche; l'expérience est là, et la recherche viendra l'expliquer, l'articuler, lui donner de la rigueur, sans nécessairement lui apporter de nouveaux éléments. Ceci expliquera peut-être pourquoi Chloé a délaissé la recherche-formation pour poursuivre une recherche «conventionnelle » dans une autre université. Le principe même de la recherche-formation est la mise en relation entre la formation et la recherche. Pour Chloé ce sont deux instances séparées; la recherche touche le « mental », l'intellectuel, alors que la formation relève de l'expérientiel, de l'intuitif.

1.2.2 L'intuitif et l'intellectuel: deux types de savoir différents

C'est dans cette séparation entre l'intuitif et l'intellectuel qu'on retrouve la dynamique autorité intérieure/autorité extérieure. La recherche représente l'autorité extérieure, et la formation, pour Chloé, relève directement de l'autorité intérieure. La première doit approuver la seconde, la confirmer et lui conférer le statut de connaissance. À travers sa maîtrise Chloé voulait confronter, comparer son savoir à celui des théoriciens, et lui donner une valeur institutionnelle. On aurait dit que, pour elle, à partir du moment où son savoir d'expérience aurait été confirmé, une vraie recherche aurait eu lieu. Formuler son expérience de façon rigoureuse et articulée permettrait à Chloé de se trouver une place parmi les autres chercheurs.

« J'avais besoin de..., comment on dit, pas de faire compétition, mais de vérifier auprès d'autres personnes, d'autres expériences, d'une pensée universitaire, j'avais besoin de vérifier mon savoir à moi. Puis je l'ai vérifié et s'est allumé en

moi le goût de la recherche, qui était déjà en moi, mais je ne savais pas que je l'avais... ».

Plus loin dans l'entrevue elle revient sur cet aspect, si important pour elle, de confirmation de la richesse de son expérience. Le fait qu'elle s'est formée toute seule, rend l'importance de l'autorité extérieure encore plus grande. Ce qui peut paraître paradoxal c'est que Chloé semble avoir besoin de l'autorité extérieure, non pas pour l'aider à construire son savoir d'expérience, mais uniquement pour le confirmer.

« Là j'ai senti la richesse de mon expérience, puis j'ai intuitionné ce qui pouvait en découler, j'ai vu un livre, j'ai vu quelque chose(...). J'ai vraiment fait confiance, parce que cette expérience là, à travers les cours, à travers ce qu'on a discuté dans les cours et ce qu'elle a réveillé en moi, ça a vraiment confirmé. Tous les cours c'est là que j'ai eu une confirmation. Pourquoi c'est important d'avoir une confirmation, parce que toute cette expérience de croissance je l'ai faite PAR MOI-MÊME (...). Et puis d'être à l'université et de voir qu'il y a de la matière là, et que ma pratique c'est quelque chose de vital, d'essentiel, c'est comme une confirmation extraordinaire. Je ne l'ai jamais exprimé comme ça, mais je le ressens vraiment comme ça... ».

Pour Chloé c'est comme si, toute sa vie, en faisant confiance à ses intuitions, elle avait développé un ensemble de connaissances qu'elle voulait organiser, exprimer et valider, en s'inscrivant à l'université. Pour qu'elles aient de la valeur, elles devraient être élevées à un autre niveau, celui du savoir théorique. Il y a une hiérarchisation de ces deux types de savoir, comme si le premier est le matériau brut qui sera purifié à travers la recherche. Il faut apporter une précision cependant : lorsque je lui ai demandé d'élaborer sur son rapport à la connaissance, elle m'a répondu:

«Écoute, si je n'avais pas eu un rapport pauvre avec le monde théorique, je serais allée à l'université avant. Parce que je me disais, quand j'étais étudiante, que c'était tout du par cœur, alors je continuais à apprendre, mais pas à l'université ...».

Il y a donc une certaine dévalorisation du savoir théorique, malgré l'importance qu'elle lui accorde, c'est du « par cœur », mais en même temps elle a besoin de l'aspect rigoureux de ce savoir qui va accorder un statut supérieur à son savoir intuitif. Elle ne semble pas envisager une interaction entre les deux, le savoir théorique n'apporte rien de nouveau au savoir intuitif, et vice-versa.

On comprend alors pourquoi, pour Chloé, la recherche consiste en une prise de parole; les cours et les travaux universitaires deviennent alors des moments importants lui permettant de dire ce qu'elle avait en elle. Ce mouvement de prise de parole est unidirectionnel. En fait, il s'agit d'exprimer ce qui existe à l'intérieur, sans le modifier, sans chercher de nouveaux éléments.

« Au cœur de moi il y a une expérience. Et cette expérience là, j'ai besoin de la dire. Comme à l'université, je faisais un double mouvement: regarder ce qui est entré en moi et ce qui veut ressortir. Puis c'est comme s'il y a toujours eu ce mouvement-là... ».

Au fond, la recherche consiste en une exploration de ce qui existait en elle, et en une reformulation. Donc c'est un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur, qu'elle décrit de la façon suivante:

«La recherche c'est de belles expériences, où je touchais le noyau (...); c'est comme si j'étais partie toucher mon noyau, puis il y a quelque chose qui sortait...».

Ce n'est certainement pas un hasard que pendant les premières années de sa démarche de recherche elle n'a pas eu de sujet de recherche spécifique et précis, ses préoccupations théoriques étant toujours très larges: elle me dit qu'elle voulait travailler sur l'éducation et la formation. En fait, en aucun moment pendant les débuts de la démarche, et même plus tard, il n'y a eu chez Chloé un questionnement précis et circonscrit, quelque chose qui, soit dans sa pratique, soit au niveau théorique, demandait à être exploré. Dans la façon dont elle parle de sa recherche, on ne voit pas l'attitude du chercheur, de celui qui désire découvrir quelque chose. Elle s'identifie à son sujet de recherche, elle veut toujours « s'explorer », mais elle semble être l'experte de sa propre expérience. Ce n'est pas étonnant qu'elle ait vécu des difficultés dans la relation de supervision.

1.2.3 L'aspect relationnel

La tension entre autorité intérieure et autorité extérieure qui détermine la perception que Chloé se fait de la formation et de la recherche, colore l'ensemble de sa démarche et, notamment, sa relation avec ses deux co-directeurs de recherche. C'est avec beaucoup de respect et d'amour qu'elle parle des professeurs qui l'ont supervisée; cependant on sent chez-elle une insatisfaction de la façon dont cette supervision s'est déroulée. En fait, pour Chloé, la relation avec ces deux professeurs est devenue la scène où cette tension se jouait constamment. Elle me dit qu'elle a toujours eu de la difficulté à suivre les indications qu'on lui suggérait et que, même si elle trouvait qu'elles avaient beaucoup de sens, lorsque venait le temps de les concrétiser dans sa recherche, elle faisait autre chose.

On peut sentir un manque de confiance à l'égard des autorités extérieures, qui se comprend si on prend en considération son expérience d'auto-formation: comment laisser une autorité extérieure introduire de nouveaux éléments dans une expérience qu'elle voulait tout simplement articuler? Elle veut être guidée, mais selon ses propres termes; elle veut qu'on l'aide à développer des habiletés au niveau de sa pensée rationnelle, mais elle n'accepte pas facilement de devenir apprenante à un autre niveau, celui du sens:

« J'ai un manque d'expérience à penser rigoureusement, simplement ça. Je n'ai pas été dans des contextes pour développer des habiletés de rigueur... ».

On voit que son objectif était de développer une expertise au niveau de la rigueur; elle ne semble pas manifester pas un intérêt de compréhension de sa propre expérience.

2. Les changements vécus pendant la démarche

2.1 Un nouveau rapport à soi

Ce qui est apparent lors de l'entrevue, est le fait que la démarche de recherche-formation a amené Chloé à faire confiance à son autorité intérieure. La recherche-formation a comblé le besoin de prise de parole qui était si important pour elle. C'est peut-être parce que ce besoin fondamental a été comblé, que Chloé n'a pas poursuivi jusqu'au bout sa démarche de recherche-formation.

« Puis à l'université l'aspect spécial que ça m'a apporté c'est vraiment le développement de la parole écrite et parlée; la parole écrite surtout. C'est comme si je savais des choses, mais je ne savais pas que je les savais. Puis en les disant, ça me comblait. C'était une croissance en soi, une formation ... ».

Avec la prise de parole vient la prise de pouvoir et la confiance en soi. En fait, le projet qu'elle nomme comme étant le plus significatif, est la présentation dans un cours de créativité de l'histoire de la chenille, écrite par Félix Leclerc. Pour la première fois de sa vie, elle a raconté un conte devant un «auditoire » et elle a eu du plaisir à le faire. À partir de ce moment, d'autres expériences de prise de parole ont eu lieu: elle était plus à l'aise pour faire part de ses acquisitions, elle a cherché des occasions pour prendre la parole.

« En arrivant à l'université j'avais comme à dépasser une frontière. Et cette frontière là c'était de m'exprimer... »

Plus loin dans l'entrevue elle mentionne:

« La maîtrise m'a confirmé dans ce qui est intuitif en moi... ».

Il semblerait que la démarche de recherche-formation a été pour Chloé un lieu de reconnaissance de la richesse de son monde intérieur; cette reconnaissance l'a amenée à vivre des choses importantes dans sa pratique.

2.2 Un nouveau rapport à la pratique

Lorsque nous avons commencé l'entrevue, alors que j'expliquais à Chloé sur quoi allaient porter les questions, elle m'a demandé: « *est-ce que je pourrais commencer par ce que je fais maintenant?* ». Elle avait hâte de me parler de sa pratique, et au fur et à mesure que l'entrevue avançait, il était clair que les changements vécus pendant la démarche touchaient principalement cette sphère de son existence. Chloé est très fière de ce qu'elle fait, elle anime des séances de psychothérapie individuelles, et en groupe, toujours dans des contextes particuliers. Elle travaille beaucoup avec les itinérants, avec les jeunes en difficulté.

Elle avait hâte de me parler des ateliers qu'elle animait à l'époque, pour des personnes qui étaient en difficulté «d'être ». Dans sa pratique elle devient une autorité extérieure qui aide les participants aux ateliers à se connecter à leur autorité intérieure. Ce qui est important pour elle c'est d'amener les personnes à intégrer l'aspect «mental» et l'aspect intuitif, et, à ses dires, elle y réussit:

« Alors comme je te disais, c'est un parcours intérieur, et puis, notre première série a trois étapes. En gros les étapes c'est corps, émotions et mental. Bon, une meilleure connaissance des trois véhicules de la personnalité... ».

Elle me donne des exemples des participants qui, suite à ce parcours intérieur, vivent des changements importants dans leur vie. Chloé est très fière du travail qu'elle fait, et avec raison: elle m'a apporté les productions des participants, des textes, des poèmes, des dessins, qui témoignent du cheminement de ces personnes; ces dernières sont reconnaissantes à Chloé de les avoir amenées à reconnaître la richesse de leur monde intérieur. On peut dire que, dans sa pratique, elle reproduit le modèle prédominant de sa démarche de recherche; ayant poursuivi une démarche de recherche-formation, elle a transféré dans sa pratique tout ce qu'elle a appris: elle se sert, par exemple, de la créativité en s'inspirant des cours qu'elle a eus, et ce travail a comme objectif l'intégration des différentes parties de la personnalité des participants.

En l'écoutant parler, en la voyant s'animer de joie et de passion, il est clair que, dans sa pratique, il y a une intégration qui a lieu. Mais il faut dire que, dans ce cadre, elle est reconnue comme autorité, et que les habiletés que la démarche de recherche-

formation a mises en valeur (être à l'écoute, faire confiance à l'intuition, être présente) font qu'elle se sent parfaitement à l'aise dans ce qu'elle fait. Chloé ne parle pas d'autres types de changement; les changements qu'elle nomme sont circonscrits dans le «ici et maintenant» de sa pratique.

3. La difficulté à établir des traits d'union

Chloé a fait une démarche de recherche-formation qui l'a confirmée dans sa partie intuitive, comme elle dit. Insatisfaite de la partie «mentale » de cette démarche, elle a changé d'université et elle a commencé une revue de littérature (lors de l'entrevue, elle m'a apporté des textes qu'elle a écrits suite à ses lectures), dans le but de faire une recherche plus conventionnelle. Elle semblait intéressée à travailler uniquement l'aspect théorique de son sujet de recherche.

Cependant, les deux types de savoir restent toujours séparés, sans que l'un puisse enrichir l'autre. Le trait d'union entre la recherche et la formation a été très difficile à établir. Chloé aurait eu besoin de vivre une simultanéité entre les deux types de savoir: elle valorise beaucoup la partie intuitive, et elle croit que plusieurs réponses viennent si on explore cette partie, mais en même temps elle veut être en mesure d'articuler de façon intelligible cette intuition, et c'est là que réside sa difficulté. Elle a toujours travaillé ces deux aspects séparément, et elle craint qu'il lui soit difficile de réaliser les travaux exigés dans ses cours universitaires :

« La recherche-formation m'a confirmé dans ce qui est intuitif en moi. Mon mental avait besoin de l'exprimer mais je n'avais pas encore développé les outils mentaux pour vraiment exprimer, tu vois, il y avait un décalage. Mon intuition est forte, j'avais beaucoup de choses à dire, mais les travaux que j'ai faits, je pressentais que dans la suite, juste le fait de voir des travaux de maîtrise, avec les exigences, me faisait dire, oh, là, il va falloir que je m'applique...».

Lors de sa démarche de recherche-formation on pourrait dire que Chloé a fait davantage un travail de formation, centré sur son expérience et son intuition; comme cela n'a pas satisfait sa représentation du savoir théorique, son besoin de rigueur, elle est partie faire de la recherche ailleurs; cependant, elle n'a pas poursuivi cette

démarche non plus, probablement parce qu'elle l'amenait encore vers une séparation de la recherche et de la formation, et que son expérience se trouvait évacuée. Comment le lien entre la croissance personnelle et l'articulation rigoureuse aurait-il pu avoir lieu?

Je ne peux répondre à cette question que par des hypothèses. Je me dis qu'il aurait fallu avoir un certain fil conducteur qui aurait permis à Chloé de travailler les deux types de savoir en même temps. La difficulté résidait dans son rapport à l'autorité: comme je l'ai déjà mentionné, elle n'a pas expérimenté une relation de supervision lui permettant de travailler sur les malaises vécus dans le présent.

En fait, dans la relation avec ses deux co-directeurs elle vivait le même clivage entre le mental et l'intuitif, parce qu'elle considérait que l'un des deux était plus théoricien, alors que l'autre était davantage centré sur l'intuitif. Peut-être la clé aurait été d'accepter d'analyser ce qui se vivait dans la relation, dans le présent, pour ensuite voir comment cette dualité mental/intuitif, autorité extérieure/autorité intérieure s'est vécue dans sa pratique. Si on revient à sa première expérience avec la lettre du doyen, on comprend bien que pour Chloé toute autorité extérieure est une autorité qui juge, qui évalue. Analyser cette première « confrontation » aurait peut-être permis à Chloé d'établir le trait d'union entre son passé et son présent; car Chloé a davantage travaillé sur l'enracinement de cette tension dans son histoire de vie, sans vraiment explorer la contextualisation et examiner comment cette tension influençait ses choix de vie et de carrière.

B. DEUXIÈME TRAJECTOIRE : DAPHNÉ

1. La structure cachée

1.1 Les motivations pour entreprendre une recherche-formation

Lorsque je demande à Daphné de me dire pourquoi elle a décidé de poursuivre ses études et faire une maîtrise, la réponse est très claire: après avoir vécu un événement personnel difficile, elle a voulu combler un vide, se donner un but, tout en approfondissant des questionnements théoriques, comme celui sur l'évaluation au préscolaire. Le choix de la recherche-formation n'a pas été conscient, du moins au début. Une rencontre avec son (futur) directeur de recherche a été déterminante. Elle a choisi ce professeur suite aux suggestions de la directrice de la section préscolaire-primaire; comme ce professeur travaillait avec ce modèle de recherche, elle a fait une démarche de recherche-formation:

« Et là avec X (son directeur de recherche) c'est là où j'en suis venue à choisir la recherche-formation. Mais comme je te dis, ce n'est pas vraiment un choix. Je n'ai pas dit, je choisis de faire de la recherche-formation, c'est venu parce que j'ai découvert que je faisais ça à un moment donné...».

Pour son doctorat, par contre, le choix de la démarche était tout à fait conscient. Elle a choisi une démarche de recherche-formation parce que, suite à la maîtrise, elle voulait continuer à rester proche de son expérience. Une connaissance préliminaire de la démarche lui donnait confiance qu'un développement personnel et professionnel pouvait avoir lieu:

« Parce que, au tout début, le fait de m'inscrire au doctorat c'était beaucoup m'actualiser, aller plus loin dans une démarche personnelle...».

De plus, son rapport à sa pratique lui posait quelques problèmes. Alors que tout de suite après sa maîtrise elle avait constaté que plusieurs changements avaient eu lieu dans sa pratique, quelques années plus tard une stagnation, une routinisation, a donné lieu à une insatisfaction par rapport à sa pratique:

« Au niveau du doctorat, quand j'ai décidé, il y avait aussi..., c'est comme si j'étais tombée dans des patterns déjà connus, puis j'avais l'impression de ne plus avancer (...). Étant donné que quand j'avais fait ma maîtrise j'avais

l'impression de progresser, ça m'a stimulée beaucoup à dire, oui, je vais m'en aller au doctorat. Il y avait ce besoin là, de pouvoir dire: Je sais qu'en plus d'écrire une thèse, je sais que je vais avancer...».

On peut dire alors que le fait d'avoir fait une maîtrise en recherche-formation crée certaines attentes par rapport à la démarche: il faut que la démarche lui permette de rester proche de son expérience, qu'elle amène des changements dans la pratique, et donne lieu à un développement personnel. Au début de la démarche de Daphné il y a une centration sur la partie « expérientielle », si on veut, de la démarche. Elle veut continuer sa croissance personnelle, s'actualiser à travers la démarche et être mieux dans sa pratique professionnelle. Le désir de construire de nouvelles connaissances est moins présent lorsque Daphné parle de ses motivations, ce qui nous laisse entrevoir une certaine dissociation entre la partie formation et la partie recherche.

1.2 Le rapport au pouvoir de la connaissance

1.2.1 Les liens entre recherche et formation

Ce qui semble paradoxal dans la démarche de Daphné est le fait que bien qu'elle ait entrepris un doctorat avec un désir de développement personnel et professionnel, elle a commencé son travail de recherche-formation par un sujet de recherche plutôt général, et extérieur à elle; de plus, l'exploration de ce sujet s'est faite de manière plutôt traditionnelle, puisqu'elle a commencé par des lectures:

« Mais encore là, c'est encore bizarre, mon sujet a évolué beaucoup, il était plus extérieur à moi au début; je m'intéressais en ce moment à la pédagogie ouverte j'allais explorer ça, le monde de la pédagogie ouverte, en partant de la relation éducative que j'avais déjà regardée à la maîtrise. Comment on pourrait donner plus d'importance à la pédagogie ouverte dans la relation éducative...».

Est-ce sa conception de la connaissance et de ce qu'on devrait faire dans une recherche de doctorat qui l'a amenée à aborder ainsi son sujet de recherche? On aurait cru, puisqu'elle a fait une maîtrise en suivant le modèle de recherche-formation qu'elle aurait choisi un sujet de recherche davantage connecté au sens de ses préoccupations. On dirait que la démarche de maîtrise était davantage associée à la formation, alors que le doctorat était relié à la recherche. Ce sujet de recherche a été

travaillé de façon théorique: Daphné a lu beaucoup et ensuite elle a rédigé ses examens de synthèse. Cette dissociation entre la recherche et la formation, qui semblent être pour elle des instances séparées, en cache une autre. La séparation entre le personnel, l'expérientiel (qui relève de la formation) et l'épistémologique (qui relève de la recherche) amène Daphné à voir que sa place se situe au niveau de l'expérientiel.

1.2.2 La difficulté de se trouver une place

En dissociant la recherche de la partie expérientielle, Daphné a fait un travail tout à fait théorique pour son examen de synthèse. Les membres du jury lui ont posé trois questions reliées à son sujet de recherche, et après avoir fait des lectures, elle a rédigé des réponses aux questions posées.

Lors de la rencontre avec les membres du jury, son sentiment d'infériorité face aux théories et aux experts fait surface. Elle a l'impression qu'elle n'est pas à sa place, qu'elle n'est pas à la hauteur de la situation, puisqu'elle n'a pas atteint le même niveau de connaissances que les professeurs présents. C'est comme si elle s'était préparée pour leur faire face, et qu'elle n'a pas réussi; le terme qu'elle emploie est « *j'ai manqué mon coup* ». Après tout, quand on est à l'université et qu'on fait un doctorat, on doit prouver qu'on est capable de le faire, qu'on se situe à un niveau de savoir qui permet d'échanger avec les professeurs. L'examen de synthèse est devenu pour Daphné un échange entre experts dans lequel elle n'avait pas sa place, car elle n'a pas pu échanger avec eux, ou, au moins, s'interroger avec eux. Dans la façon dont elle en parle on sent vraiment l'écart entre deux mondes, celui des experts et celui de Daphné.

C'est comme si cette situation laissait voir à Daphné que seuls les experts ont accès à la connaissance; elle a de la difficulté à voir quelle serait sa place dans le monde de la connaissance. Dans cette expérience son rapport à elle-même ainsi que son rapport à la connaissance sont fragiles: elle se sent démunie devant les experts. Lorsque je lui ai demandé pourquoi elle avait eu un si fort sentiment de ne pas être à sa place, d'avoir vécu un échec lors de cette situation, alors qu'elle a réussi l'examen de synthèse, elle a répondu:

«Oui, c'est vraiment le sentiment que j'avais, parce que je n'avais pas toujours eu les bonnes réponses. Parce que les questions, ou les interventions des personnes du jury, me laissaient parfois sans réponse. Et là je me disais que je manquais mon coup ...».

On voit alors que selon Daphné, pour prouver qu'elle est à sa place, il aurait fallu PERFORMER, être en mesure d'agir tout de suite. Lorsque je lui demande ce qui aurait fait qu'elle se sente à sa place, elle me parle de sa passivité, du fait qu'elle ne pouvait pas les suivre dans leurs questionnements. À ce stade de la démarche elle associe la compétence à la performance, à l'action. Nous allons voir qu'il s'agit d'une association qui est forte chez Daphné. Il est clair également que, lors de cet incident, Daphné a de la difficulté à être présente à ce qui se passe, parce qu'elle n'est pas en mesure de faire des liens, de raisonner et de « saisir » ce qui lui arrive; voici comment elle décrit ce qui s'est passé lors de cette rencontre :

« Il y avait la distinction théorie-pratique, puis il y avait autre chose, et là j'avais l'impression que ça se passait au-dessus de ma tête, que moi je ne comprenais pas trop ce qui se passait, tout ce qui se disait entre X,Y, il y avait aussi Z qui était là (elle nomme les membres du jury). Alors j'avais l'impression que ça se passait sans que je sois au bon niveau. C'est à travers ça que j'ai vécu un sentiment d'échec finalement...».

On aurait pu imaginer que cette rencontre aurait empêché Daphné de continuer sa recherche, tellement ce qui s'était passé avait été douloureux. Cependant c'est cette même rencontre qui est devenue le point de départ de sa « vraie » recherche. Comment a-t-elle pu continuer? Pourquoi dit-elle que sa recherche commence à ce moment-là?

2. Les changements

L'importance que Daphné accorde à son examen de synthèse est évidente. Cependant ce n'est pas le moment comme tel qui est important, elle aurait pu se décourager, ou tout simplement l'ignorer. Ce qui est déterminant pour sa démarche de recherche, est le sens que ce moment a pris pour la suite de sa démarche de recherche. Je vais maintenant retracer le parcours de changement chez Daphné, et on va voir que pour elle, les changements s'amorcent suite à une mise en relation entre l'expérience de l'examen de synthèse, ses expériences passées et ses expériences présentes.

2.1 *La découverte du sens*

Suite aux suggestions de son premier directeur de recherche, Daphné a décidé de ne pas éviter ce moment difficile, de ne pas l'ignorer, mais plutôt de l'explorer, de l'analyser pour comprendre les raisons qui ont déclenché son sentiment d'échec. Elle a pris une décision consciente de s'engager dans une démarche de compréhension, et ce moment difficile est devenu pour elle un phénomène à comprendre. Une des façons d'entreprendre le travail de compréhension, dans une démarche de recherche-formation, est d'examiner les liens qui peuvent exister entre cette expérience-là et des expériences antérieures.

Daphné a commencé son travail en transcrivant l'enregistrement de l'entrevue; ensuite, par une analyse du texte, elle a essayé de comprendre pourquoi elle avait ressenti ce sentiment d'échec dans cette situation précise; cette première analyse l'a amenée à explorer son rapport à la connaissance. La prochaine étape a consisté en une mise en relation entre son passé et cette situation-là, puisqu'elle a rédigé son histoire de vie en explorant les difficultés et les échecs qu'elle avait rencontrés. En fait, elle a fait le lien entre son expérience de sentiment d'échec lors de l'examen de synthèse et ses expériences antérieures; c'est ce que Hamein (1995) appelle l'enracinement du sujet de recherche. Daphné appelle ce moment « l'intériorisation », puisqu'elle est rentrée à l'intérieur d'elle-même, de son expérience de vie et a développé une compréhension de

ce qui se passait; pour elle, c'est son premier moment de prise de pouvoir, qui est intimement lié à la COMPRÉHENSION, donc à son rapport à la connaissance:

« Alors le premier (moment de prise de pouvoir) c'est après l'examen de synthèse, j'ai regardé ce qui s'est passé, et là j'avais écrit, au bout d'un certain temps, un texte qui reprenait l'examen de synthèse, ce que j'avais vu dans mon histoire de vie; c'était comme une synthèse de tout ça finalement, et là, ça a été comme un moment clé, un moment où j'ai commencé à voir ce qui s'était passé, à vraiment mettre tout ça ensemble; (...) au niveau de la conscience, moi j'appelle ça l'intériorisation, aller à l'intérieur de ce qui se passe et comprendre ce qui se passe de l'intérieur...».

On voit alors, que le sentiment de non-compréhension et de confusion qui était vécu lors de l'examen de synthèse se trouve diminué, puisque Daphné, en analysant son expérience et en la mettant en relation avec des expériences antérieures, comprend ce qui lui est arrivé. On pourrait dire que c'est un premier niveau de savoir, la connaissance de soi, lorsque le praticien-chercheur saisit pourquoi une situation a été source de malaise: il y a une première mise en relation entre deux sphères qui, comme on l'a vu, étaient séparées: la sphère personnelle-expérientielle, et la sphère épistémologique.

Dans la démarche de Daphné ce moment de mise en relation est si important parce qu'il lui permet de PRENDRE SA PLACE; elle dit que c'est un moment de prise de pouvoir. On va voir, qu'au fur et à mesure que sa démarche avance, la dimension de pouvoir va devenir de plus en plus importante: prise de pouvoir sur son sentiment d'échec, et par ce fait même, sur l'ensemble de ses rapports (rapport à soi et aux autres). On pourrait même dire qu'à partir de ce moment, la démarche de recherche devient pour Daphné une prise de pouvoir progressive.

2.2 Une mise en relation...relationnelle

Pour Daphné, le processus de compréhension ne s'est pas arrêté à cette mise en relation entre son histoire de vie, ses expériences de pratique et l'incident de l'examen de synthèse. Plus elle comprenait ce qui s'était passé dans son histoire de vie en relation avec le sentiment d'échec, plus elle vivait un malaise dans sa relation avec son directeur de recherche. Je ne sais pas jusqu'à quel point Daphné était consciente

qu'elle vivait sa problématique de recherche dans la relation de supervision, mais il faut souligner le fait qu'à un moment donné, elle a senti le besoin de changer de directeur de recherche, et elle ne l'a pas fait. Quelque temps plus tard cependant, elle a décidé de prendre les choses en main, et elle a exigé qu'on lui permette de changer de directeur de recherche.

Ici il n'est pas question de comparer des styles de supervision, puisque c'est la perception que Daphné a de ces deux relations qui apparaît dans l'entrevue; il faut retenir cependant que, pour elle, dans les deux relations de supervision, le sentiment d'échec a joué un rôle important; car lorsqu'elle parle de la première supervision, tout en reconnaissant ce qu'elle lui a apporté, elle me dit qu'elle se sentait remise en question, alors que dans la deuxième supervision, elle était suffisamment questionnée pour pouvoir avancer. Pour Daphné, il y a donc deux façons d'être questionnée: l'une la bloquait parce qu'elle la ramenait à son sentiment d'échec, alors que l'autre lui permettait d'avancer.

« J'avais l'impression que c'était moi qui étais remise en question en même temps que le document. Et en même temps de ne pas me donner suffisamment de pistes sur ce qui ne fonctionne pas, et que je dois retravailler. D'accord? Et dans la deuxième direction c'est justement d'être capable de..., parce que j'en ai refait de grands bouts, mais je me suis sentie questionnée de façon suffisante pour évoluer. Et ce n'était pas moi ou l'ensemble qui était remis en question, mais c'était beaucoup plus dans la formulation, ou dans la façon de le présenter. Et d'être capable de m'amener à préciser ce que j'avais à dire, de me questionner suffisamment pour que je puisse y arriver... ».

On voit alors que la deuxième supervision lui fait vivre un différent rapport au sentiment d'échec. Si dans la première elle se sentait souvent « en échec », questionnée dans sa valeur, dans la deuxième elle se trouvait connectée à son pouvoir, puisque les questions du directeur de recherche l'amenaient à mieux articuler ce qu'elle voulait faire et à avancer ainsi dans sa recherche.

Le changement de directeur comme tel a été important dans la démarche de Daphné parce c'est un moment de prise de pouvoir et d'affirmation de soi. Elle avait le besoin de changer, et elle a pris en charge le processus; d'autant plus qu'elle avait essayé de changer une première fois, mais sans aller jusqu'au bout. La deuxième fois, elle décide de le faire en assumant les conséquences (attente pour voir si on acceptait ce

changement, retard dans son travail, etc.). On la sent très solide lorsqu'elle décrit comment le changement s'est effectué, et je pense que c'est parce qu'elle a pu AGIR; lors de l'examen de synthèse son sentiment d'échec était attribué largement à sa passivité.

« Mais quand j'ai décidé la deuxième fois, là je me suis dit, quelles que soient les conséquences, je (prononcé fort) change. Puis en même temps je disais à Y (professeur au laboratoire TIPE¹), vous avez une responsabilité, il faut que quelqu'un du labo s'occupe de moi... ».

Encore là, plus elle avance dans sa démarche, plus elle prend sa place par rapport aux autres, et plus elle est capable d'exprimer ce dont elle a besoin. Daphné parle beaucoup des «autres», dans le sens où pour elle, parler devant un groupe, répondre à leurs questions, n'est pas une simple affaire. En fait, le sentiment d'échec vient se jouer dans ses relations avec les autres. Les moments qu'elle identifie comme étant importants sont soit les moments où elle n'a pas pu prendre la parole (comme l'examen de synthèse), soit les moments où elle a réussi à prendre la parole, en attribuant moins de pouvoir aux autres:

« Avec le groupe auquel j'ai présenté, je me suis dit, je suis capable, en quelque part, si je leur avais donné une importance comme s'ils pouvaient me " couler ", ou je ne sais pas trop quoi, peut-être que je serais retombée dans ça... ».

Pour Daphné il y a comme une découverte de ce que les autres peuvent nous apporter:

« C'est à force de se confronter à d'autres qu'on finit par découvrir des choses sur soi... ».

Ce rapport aux autres, et au pouvoir qu'on leur accorde, reste pour Daphné une dimension sur laquelle elle travaille. Elle est consciente du rôle que peut jouer le pouvoir accordé aux autres sur le sentiment d'échec, elle a beaucoup travaillé là dessus et, comme on l'a vu, plusieurs changements ont eu lieu, mais elle reconnaît que ce n'est pas quelque chose qu'on peut régler facilement.

¹ Laboratoire Transformation Intérieure et Pratique Éducative, regroupant les étudiants engagés dans une démarche de recherche-formation.

2.3 Un nouveau rapport à la connaissance

Pour Daphné, cette prise de pouvoir sur elle-même a contribué à une prise de pouvoir sur son rapport à la connaissance. Le travail de recherche qu'elle faisait consistait en une mise en relation entre ses différentes expériences de sentiment d'échec, les théories, et les journaux des étudiants qu'elle supervisait en stage; lorsque le temps est venu de présenter son devis de recherche, l'expérience a été complètement différente de celle de l'examen de synthèse. Cette fois-ci, Daphné a été en mesure de prendre sa place parmi les experts, parce qu'elle a compris son expérience, elle l'a articulée et elle est capable d'en parler:

« Moi j'appelle ça l'empowerement. Il y a eu un deuxième épisode, qui est l'épisode où j'ai écrit mon devis. Ça a continué, puis je dirais que le moment-clé, le moment où j'ai repris du pouvoir, c'est quand j'ai rencontré le jury pour mon devis. Et là, autour de ça, je l'ai vécu de façon différente de la façon dont j'avais vécu l'examen de synthèse. J'ai vraiment été plus en action dans cette chose là, j'avais plus performé, j'ai dit oui, j'étais consciente de ce que je vivais, et j'avais du pouvoir dans cette rencontre-là. Ça a été un endroit où on m'a dit, il faudrait que tu précises des choses, mais je ne suis pas ressortie de là avec un sentiment d'échec, contrairement à la première expérience. Parce que je l'avais, à travers tout le processus d'écriture et de prise de conscience que je m'étais donné, je l'ai vécu différemment...».

Encore une fois, plus Daphné avance dans sa démarche, plus elle a l'impression de prendre du pouvoir, tant par rapport à elle-même (compréhension, relativisation du sentiment d'infériorité) que par rapport aux autres:

« Oui, le rapport change. Parce que c'est connu et compris, ça devient moins épeurant, et ça évite d'entrer en action avec ce sentiment-là. Pour moi, oui, le rapport change, le rapport évolue avec le temps...».

On peut dire que c'est par la mise en relation entre le passé et différentes expériences dans le présent que cette prise de pouvoir, qui consiste en un changement majeur chez Daphné, peut se faire. On aurait pu croire qu'à travers cette démarche elle aurait pu résoudre toutes les tensions qu'elle vivait par rapport au sentiment d'échec tant dans le domaine personnel, professionnel qu'épistémologique. Cependant, elle est très consciente que le changement est un processus plutôt lent, et que des fois, les changements n'arrivent pas aussi rapidement qu'on l'aurait souhaité.

3. La difficulté à établir des traits d'union

3.1 Dans le rapport à la connaissance

Bien que Daphné ait travaillé énormément sur son rapport à la connaissance, pour elle le lien théorie-pratique ainsi que son rôle dans la construction des connaissances, restent des éléments de tension. Il est certain qu'elle a clarifié son rapport au savoir, mais elle établit une différenciation entre deux types de savoir: il y a d'un côté, le savoir d'expérience, et de l'autre, le savoir théorique; le premier reste quand-même inférieur au deuxième¹. Tout au long de l'entrevue elle a manifesté une résistance à reconnaître qu'elle a construit des connaissances; de plus, lorsqu'elle raconte sa rencontre avec le jury du devis de recherche et que je lui demande si elle ne se sentait pas confiante par rapport à la construction de connaissances, elle me répond:

«Je dirais qu'il y avait peu de choses théoriques. Bon, il y avait une théorie, mais elle n'était pas articulée à ce moment-là. J'avais lu beaucoup mais il y avait quelque chose qui était quelque chose de ma propre expérience...».

Puisque je voulais qu'elle élabore à ce niveau, j'ai poursuivi mon questionnement et je lui ai demandé, comme elle a parlé de compréhension, si la différence entre ses deux expériences (examen de synthèse et devis de recherche) ne résidait pas en la construction d'un savoir; alors elle m'a répondu:

« Oui, d'un savoir d'expérience.. Oui.. Bien sûr, il y avait un certain savoir théorique, mais qui n'était pas articulé à ce moment-là...».

On voit alors que Daphné n'attribue pas le même statut à son propre savoir d'expérience qu'au savoir théorique, et que l'interaction entre ces deux types de savoir reste un élément problématique pour elle. On pourrait se demander alors, s'il y a vraiment eu un changement suite à la démarche de recherche, puisqu'elle revit les mêmes tensions qu'elle vivait au début de sa démarche.

¹ J'utilise ici les termes « connaissance » et « savoir » comme étant des synonymes, tout en étant consciente que ce sont des termes qui peuvent prendre des sens différents. Cet aspect sera traité au dernier chapitre.

Je considère que la grande différence, le changement le plus important, est le fait qu'au début de la démarche, ces deux dimensions étaient dissociées, puisqu'elle ne pouvait même pas envisager un rapprochement entre les mondes théorique et pratique; alors qu'à la fin de sa démarche, elle a été en mesure de mettre ces deux mondes en relation, et de se questionner sur la place qu'elle s'accorde tant par rapport à l'un que par rapport à l'autre. Daphné est consciente de ses difficultés à ce niveau, et elle travaille dans un sens d'intégration de ces deux sphères de la connaissance:

« Finalement ce que j'avais écrit (dans la thèse) c'était beaucoup plus au niveau de mon expérience, et de l'expérience des étudiants, mais il me restait à faire une espèce de synthèse. Et ça, ça a été quand-même assez long et assez laborieux à faire; faire des liens avec la théorie, faire une place à la théorie par rapport à ça. J'avais plein d'éléments théoriques, mais c'était comme pas suffisamment rattaché à mes découvertes; comment finalement donner un aspect global à tout ça. Tout ce que j'avais (ressorti) au niveau du sentiment d'échec, l'intégration, qu'est-ce que ça veut dire tout ça; j'ai eu pas mal de difficulté, ça a pris pas mal de rencontres avec X (son directeur de recherche) pour clarifier tout ça, pour m'aider à clarifier tout ça...».

Son rapport à la connaissance a énormément évolué; Daphné a trouvé une place par rapport aux représentants du savoir, mais elle veut évoluer davantage à cet égard. À la toute fin de l'entrevue, lorsque je lui demande de me parler de ses découvertes, voici ce qu'elle répond:

« J'ai découvert une chose. J'avais l'impression qu'un prof à l'université ça savait tout. J'ai découvert que ce n'est pas tout à fait ça. Mais, par contre, je pense que je leur accorde encore beaucoup de pouvoir...».

Elle accorde beaucoup de pouvoir au savoir extérieur, alors qu'elle a de la difficulté à accorder du pouvoir à ses propres réalisations:

« Par exemple mon schéma a été une construction de connaissances, mais c'est comme si j'avais encore de la difficulté à lui donner du pouvoir, à me donner du pouvoir là dedans...».

On voit cependant, qu'au moment de l'entrevue, Daphné est très consciente des enjeux et de la complexité de ce rapport qu'elle entretient avec la connaissance et avec les experts, et qu'elle est en train de travailler en vue d'une intégration de ces dimensions. Évidemment ce rapport à la connaissance influence aussi son rapport à sa pratique.

3.2 Dans le rapport à la pratique

Cette difficulté d'établir une relation entre le savoir théorique et le savoir d'expérience est évidente aussi dans la façon dont Daphné parle de sa pratique: elle établit en fait une séparation entre ses cours « pratiques » et ses cours « théoriques ». Lorsque je lui demande de m'expliquer le lien entre sa recherche et ses cours, elle a beaucoup plus de facilité à voir des liens avec sa pratique de superviseur de stages qu'avec sa pratique de chargée de cours:

«Dans le fond, je le vois plus en fonction de ma pratique de superviseur de stage. Et puis, ce que ça m'a servi le plus, c'est d'être capable de mettre les étudiants en contact avec cette chose-là (l'échec) qu'ils vivaient à un moment donné. Comment les amener à en parler, aussi je pense que c'est de les accompagner au moment où ils vivaient ça, pour qu'eux puissent reprendre le pouvoir, ce n'est pas moi qui vais le prendre à leur place (...). Ça se vit moins dans un cours, parce que quand tu as 50 étudiants, ce n'est pas tout à fait le même genre de pratique...».

Il y a comme un transfert qui ne se fait pas, ou du moins une résistance à reconnaître que sa recherche influence aussi la façon dont elle enseigne, même si le contexte est parfois difficile (grand nombre d'étudiants). Il faut dire cependant que dans la formation des maîtres, les stages relèvent de la formation pratique, alors que les cours magistraux font partie de la partie théorique du programme. Ceci pourrait également expliquer la séparation que Daphné établit entre les deux.

On pourrait dire alors que, jusqu'à un certain point, le rapport à la connaissance influence le rapport à la pratique, et le rapport au changement. Les changements que Daphné reconnaît avoir acquis, sont des changements qui relèvent plus de la sphère personnelle/relationnelle, et découlent directement de son sujet de recherche:

«Un premier changement c'est d'apprendre à rester avec les choses difficiles, ne pas les éviter. Ce que je faisais beaucoup avant, de façon consciente ou non. Un deuxième changement, peut-être dans ma façon d'analyser ce qui se passe dans ces événements-là. Donc ces deux-là sont reliés à intérioriser, retourner à l'intérieur au niveau de la compréhension. Un changement aussi au niveau de prendre du pouvoir dans des situations difficiles, pas encore instantanément, mais de ne pas rester avec. C'est-à-dire de ne pas rester bloquée avec...».

Les changements auxquels elle fait allusion sont des changements personnels, c'est-à-dire des changements qui relèvent davantage de sa façon d'être que de sa pratique. On peut dire que pour Daphné la démarche de recherche-formation a consisté en une prise progressive de son propre pouvoir sur elle-même. Cependant, elle hésite à parler de l'influence de la démarche de recherche sur sa pratique. Même lorsque je lui demande comment elle perçoit sa pratique, elle n'est pas très enthousiaste:

« Elle (sa pratique) est satisfaisante, mais je n'ai pas terminé ma démarche, je ne sens pas que je suis arrivée à..., j'ai trop tendance à me disperser (...). Parce que parfois j'ai tendance à vouloir faire beaucoup de choses en même temps, et là je me disperse puis je suis moins satisfaite de ce que je fais, Quand je canalise toutes mes énergies, je suis plus satisfaite... ».

En ce qui concerne les changements dans sa pratique alors, Daphné considère qu'elle n'a pas atteint le niveau souhaité ou anticipé. Et elle tient le même discours lorsqu'elle parle des changements personnels. Il est vrai que des changements ont eu lieu, cependant ce ne sont pas des changements aussi radicaux qu'elle l'aurait souhaité. Le grand changement, comme je l'ai déjà mentionné, est celui de prise de pouvoir. Et comme on peut le constater, suite à cette analyse, le rapport au pouvoir est un axe qui traverse l'ensemble de la démarche, et influence tous les autres rapports (connaissance, pratique, changement).

Daphné pense que le changement majeur ne consiste pas en la disparition du sentiment d'échec, mais plutôt en un nouveau rapport au sentiment d'échec. Elle sent qu'elle n'est plus contrôlée par ce sentiment, qu'il n'agit plus sur elle à son insu; au contraire, c'est elle qui a le pouvoir parce qu'elle est toujours en mesure de se demander pourquoi elle vit ce sentiment d'échec, et ce qu'elle peut faire pour le surmonter:

«Ce que je dirais actuellement, c'est que mon sentiment d'échec, quand il se passe un événement qui peut provoquer mon sentiment d'échec, je suis très facilement capable d'analyser, ce qui avant me prenait un certain temps. Donc je vois très facilement ce qui était positif, ce qui était négatif. Ce qui n'empêche pas,(de vivre un sentiment d'échec) parce que le sentiment d'échec c'est aussi de ne pas être capable de réagir pendant que ça se passe. Ça je suis encore dedans assez souvent, c'est comme si ça me paralysait, ça me fait perdre mes moyens. JE NE SUIS PAS ENCORE PARVENUE À POUVOIR RÉAGIR AU MOMENT MÊME OÙ ÇA SE PASSE. Je peux réagir après très rapidement, et je ne reste pas dedans... ».

Il y a la reconnaissance d'un niveau de changement atteint, et en même temps, l'anticipation d'un changement de niveau supérieur, qui suivra:

« Le bout qui n'est pas encore fait c'est de réagir au moment même, et d'arriver à garder mes moyens... ».

Daphné dit que les principaux changements sont des choses qu'elle a découvertes pendant sa démarche, comme prendre le temps de comprendre, ne pas toujours être pressée, et supporter l'intensité, ne pas essayer de l'éviter. Le facteur temps, cependant, semble être important dans son rapport au changement, puisqu'elle aurait voulu réagir instantanément chaque fois qu'elle est face à un sentiment d'échec. Puisqu'elle dit que le niveau supérieur du changement serait de ne pas rentrer dans le sentiment d'échec, de pouvoir réagir de façon immédiate lorsque le sentiment se manifeste, pour pouvoir s'en sortir plus rapidement, ne peut-on pas dire qu'elle souhaite la disparition de ce sentiment? Ceci rappelle ce que Daphné vivait lors de la première rencontre du devis de recherche, où son sentiment d'échec venait du fait qu'elle était incapable d'agir. Le changement reste relié à la rapidité de la réaction.

En terminant, on peut dire que Daphné, au moment où l'entrevue a eu lieu, était en train de découvrir que, bien qu'elle ait fait un travail majeur au niveau des liens entre le sentiment d'échec ressenti par elle et par les étudiantes, plusieurs liens n'avaient pas encore été établis. Ses questionnements ont continué, car lorsqu'elle m'a envoyé ses commentaires suite à la lecture de l'entrevue, elle m'a fait part de l'évolution de sa pensée; entre autres, elle m'a parlé d'une mise en relation qu'elle a faite entre sa façon de superviser les stages et la perception du sentiment d'échec chez une étudiante en particulier, et également avec son propre rapport à la connaissance qui ne cesse d'évoluer.

Lors de l'entrevue, Daphné avait une certaine difficulté à dissocier sa démarche de recherche de son sujet de recherche, puisqu'elle n'était pas en mesure de parler des étapes de la démarche sans faire appel aux étapes dans son sentiment d'échec. Cependant c'est à ce niveau-là que réside la beauté de la recherche-formation, qui ne s'arrête pas avec le dépôt d'une thèse ou d'un mémoire, mais se poursuit bien après.

Comme Daphné supervisait des groupes au laboratoire TIPE, elle a continué à travailler son rapport à la démarche de recherche. On pourrait émettre l'hypothèse que si Daphné a qualifié son changement comme incomplet, c'est parce qu'elle n'avait pas encore saisi l'ensemble des mises en relation possibles entre les trois sphères: personnelle, professionnelle et épistémologique.

C. TROISIÈME TRAJECTOIRE : ZOÉ

1. La structure cachée

1.1 *Les motivations pour entreprendre une recherche-formation*

Plusieurs sont les raisons qui ont amené Zoé vers une démarche de recherche-formation, mais les raisons apparentes sont plutôt d'ordre personnel : elle s'est inscrite à la maîtrise au retour d'un long voyage en Asie, pendant lequel elle a découvert tout un monde, son monde intérieur; elle voulait alors poursuivre ce cheminement de croissance personnelle; elle dit «*j'étais en recherche* », puisqu'elle voulait approfondir sa quête d'elle-même, amorcée lors de son voyage. Le cadre universitaire cependant, est bien important:

«J'avais besoin d'exprimer peut-être de façon plus officielle la démarche que je venais de vivre. Au moins l'université, c'était une formule qui me convenait...».

On voit alors qu'il y a un profond besoin de dire ce qui s'était passé pour elle, mais de façon reconnue par une institution; d'ailleurs à l'époque, son but était de terminer la maîtrise rapidement pour pouvoir faire un doctorat. Cependant, lorsque Zoé parle de ses motivations du départ, la construction de connaissances, la partie « recherche » n'est pas très évidente.

1.2 *La dissociation entre l'alternatif et le traditionnel*

Il s'agit d'examiner ici une dissociation importante que Zoé a établi entre deux façons de voir la réalité, deux tendances qu'elle porte en elle. Cette dissociation entre une approche nouvelle, alternative (qu'elle a surtout explorée lors de son voyage) et une approche davantage traditionnelle (qui, peut-être, prend ses racines dans son histoire de vie), se manifeste dans son rapport à la pratique, son rapport à la construction de connaissances et son rapport aux autres.

1.2.1 Le rapport à la pratique: yoga versus aérobie

Bien que Zoé mentionne « *je ne suis pas venue ici pour trouver une profession* », on voit qu'au début de la démarche, son rapport à la pratique est source de tensions; en fait, elle vivait un malaise au niveau de son identité professionnelle: elle enseignait la danse aérobie, et le yoga, deux pratiques fondamentalement différentes; elle se demandait alors, si une intégration était possible. En fait, au départ Zoé vivait une grande dissociation entre deux images d'éducatrice physique, une qui était centrée sur la performance (aérobie), et l'autre qui était davantage centrée sur le développement intégral de la personne (yoga):

« Au niveau de ma pratique, c'est sûr qu'il y avait un problème (...), j'étais déchirée, parce que j'avais une pratique que je trouvais très paradoxale, et que le monde autour de moi trouvait paradoxale. D'un côté je parlais du respect du corps, des limites, puis de l'autre, c'était let's go, pousse, pousse (...). C'était la jonction qui ne se faisait pas, puis je me disais, comme prof d'éducation physique, je suis où là dedans? ».

Cette dissociation, que Zoé appelle les polarités, va être au cœur de son sujet de maîtrise, puisque ce sont ces mêmes polarités qui l'empêchent d'atteindre son idéal.

Dans son texte de maîtrise elle explique en détail comment cette dissociation se vivait quotidiennement dans les cours qu'elle animait. Ce qui lui posait problème en fait, c'était de voir qu'elle pouvait être aussi à l'aise dans un contexte de respect du corps et du rythme de chacun (yoga) que dans un contexte de performance et de compétence (aérobie). Il faut retenir ici, qu'au début de sa démarche, Zoé vivait une dissociation entre deux images dans sa pratique, et que cette dissociation va se manifester dans d'autres sphères de son existence, au fur et à mesure que son travail avance.

1.2.2 L'alternatif et le traditionnel dans la recherche

Si on revient aux motivations de Zoé, on voit qu'elle vient à l'université pour pouvoir continuer un travail d'exploration et de croissance personnelle, tout en tenant à le faire dans une institution. La certification de cette démarche par un diplôme est importante, mais, en même temps, on dirait qu'elle se pose la question de savoir si, dans un cadre universitaire, on peut faire ce genre de travail.

Sa première rencontre avec son directeur de recherche traduit bien cette distinction qu'elle établissait: cette rencontre a provoqué chez Zoé une déstabilisation par rapport à ses référents universitaires, une rupture avec l'image qu'elle avait du professeur d'université. La rencontre a eu lieu dans les locaux du laboratoire TIPE et pour Zoé ce mot évoquait les laboratoires de chimie et ceux d'éducation physique (Zoé a eu une formation en sciences et en éducation physique), où, comme elle dit « *on fait courir les rats et on a des machines électroniques et tout* ». Cependant lorsqu'elle a lu sur la porte la signification de l'acronyme TIPE, Transformation Intérieure et Pratique Éducative, elle a su qu'elle était à sa place:

«Là j'ai eu comme une lumière qui s'est allumée, j'en revenais pas d'avoir fait tant de chemin pour me rendre compte qu'à Montréal, à l'Université de Montréal, parce que j'avais fait mon bac ici, il y avait un département prêt à m'accueillir...».

Sa première réaction lorsqu'elle a vu son superviseur, en a été une de surprise. Il n'était pas habillé de façon «sévère », il était tout calme, il avait apporté sa collation, et il portait des sandales; alors en le voyant venir de loin, Zoé s'est dit:

«... ouaou, qu'est-ce que c'est ça? ».

Ce moment est important parce qu'on voit que Zoé cherche un endroit où elle pourra continuer sa démarche de croissance personnelle et professionnelle, cependant elle a une certaine représentation de l'image du professeur à l'université et du travail universitaire.

La première session de maîtrise plonge davantage Zoé dans cette dissociation, et va contribuer à la rupture de ces représentations, rupture déjà amorcée lors de cette

première rencontre. Bien qu'elle soit contente de trouver finalement un endroit universitaire qui lui permette de faire son cheminement, elle est tout à fait déstabilisée par la façon de le faire. Zoé dit que pendant cette première session «*ses référents universitaires étaient complètement déstabilisés...* ». Elle ne sait pas ce que veulent les professeurs, ni comment elle devrait tenir compte de son évolution personnelle dans ses travaux universitaires. Il y a une nette dissociation entre la partie théorique (les travaux à remettre), et sa démarche de croissance personnelle:

« La portion intellectuelle je ne comprenais pas du tout ce qu'il fallait que je mette, jusqu'où je pouvais aller, que voulait le prof. Mais moi, écrire un roman personnel pratiquement au prof, ou du moins réfléchir sur un journal personnel, je n'avais jamais vu ça comme travail; et de voir le prof réagir sur des affaires aussi personnelles, je ne trouvais pas ça évident non plus... ».

On peut dire alors le début de la recherche-formation fait vivre à Zoé une dissociation au niveau du rapport à la connaissance, toujours en relation avec l'alternatif et le traditionnel: bien qu'elle se trouve dans un cadre qu'elle a choisi et qui lui permet de se retrouver, comme elle dit, la façon dont on procède lui pose problème, parce qu'elle ne correspond pas aux représentations qu'elle se fait du travail universitaire; le cadre est trop différent de ce qu'elle a connu lors de ses études universitaires précédentes, et elle ne sait pas comment se placer dans ce cadre; elle ne sait pas quelle est sa place.

Elle semble confrontée entre deux types de savoir: d'un côté le savoir sur soi (connaissance de soi) et de l'autre le savoir plus « formalisé » (représenté par les exigences universitaires); pour elle ces deux savoirs ne peuvent co-exister. Rappelons que Zoé a un passé scientifique, elle a souvent travaillé dans des laboratoires et est une bonne étudiante. Elle poursuit une démarche de recherche-formation dans le but de se retrouver (donc de développer une connaissance de soi), mais comme le cadre universitaire demeure important, et qu'elle a une représentation précise des exigences de ce cadre, elle a de la difficulté à gérer les découvertes qu'elle fait et les travaux qui sont demandés. Dans son discours lors de l'entrevue, elle présente cette tension comme étant PROPRE À LA DÉMARCHE, comme si on offrait un cadre qui se voulait ouvert, tout en conservant certaines exigences universitaires rigides.

« Au début ce n'était pas évident, au niveau de comprendre ce que veulent les profs. Bon, ils ont beau dire qu'ils veulent ce qu'on veut, il y a des exigences, elles sont là pareil, elles sont dissimulées, disons dans une rhétorique incroyable, contournée, pour ne pas faire comme les autres; c'est juste qu'elles ne sont pas numérotées, mais il y a des exigences claires, et il faut rentrer dans le moule. Même s'il n'y a pas de moule en théorie, je pense qu'il faut y rentrer... ».

On voit qu'elle réagit fortement par rapport à la démarche, en lui reprochant une forme de « tromperie »; on nous dit qu'on est libre, parce qu'on travaille sur les choses qui sont importantes, mais d'un autre côté il faut suivre une certaine façon de faire: il faut partir de son expérience et il faut faire un travail universitaire; comme Zoé dit :

« On se doit de faire la démarche à l'envers... ».

D'ailleurs pour Zoé il est clair que dans une démarche de recherche-formation on laisse de côté tout ce qui est théorique, du moins au début, ou encore, lorsqu'on fait des lectures il est très difficile de faire des liens avec l'expérience et le sujet de recherche; car ce dernier porte sur des problématiques plus personnelles. La séparation entre ce qui est théorique et ce qui découle de l'expérience est très forte. Il n'y a aucune interaction entre ces deux types de savoir. Quand Zoé parle de ses lectures, elle laisse l'impression que, bien qu'elles aient été agréables à un niveau personnel, elles ne pouvaient pas s'intégrer dans sa démarche de recherche:

« Mais je ne sentais pas, moi ça me nourrissait, mais je ne sentais pas que je pouvais utiliser ça, par exemple dans mes travaux. Non, pas du tout, je ne sentais pas qu'il y avait une place pour ça ... ».

On voit alors, qu'il y a toujours cette dissociation entre le savoir plus expérientiel et le savoir théorique. D'ailleurs, pendant l'entrevue, Zoé mentionne qu'elle voulait prendre le moins de cours possible, qu'elle n'était pas intéressée à venir écouter des professeurs; c'est pourquoi elle a choisi de faire une M.A. au lieu d'une M.Éd. La vision qu'a Zoé de son processus de recherche est confuse, et fort différente de la définition « officielle » de la recherche-formation, qui ne vise pas à isoler le praticien-chercheur dans son monde intérieur sans qu'il y ait de lien avec les modèles théoriques existants, mais qui, au contraire, se propose comme un lieu où le lien entre la partie personnelle et la partie théorique du sujet de recherche peut avoir lieu.

1.2.3 La dissociation persiste

Dans cette première session de confusion, Zoé vit cependant une expérience qui lui permet de faire des liens, une expérience d'intégration: dans le cadre d'un cours sur la créativité, Zoé choisit comme projet de réaliser une vidéo intitulée « Yoga ». Pendant la réalisation de la vidéo, et lors de son visionnement, Zoé a l'impression d'avoir tout dit, d'avoir intégré toutes les polarités, et de trouver sa recherche. Comme on l'a vu, Zoé a eu de la difficulté à faire le lien entre les différentes polarités, et toute sa recherche consiste en une quête d'intégration qui ne s'avère pas toujours facile. Elle-même qualifie son parcours comme « *quatre ans de larmes et de souffrances* », avec beaucoup de moments difficiles. Le fait qu'elle ait persévéré, qu'elle ait été jusqu'au bout de cette démarche difficile, est peut-être dû à cette expérience d'intégration qui est arrivée très tôt dans sa démarche:

« (La vidéo) exprimait la problématique des polarités, du noir, du blanc, de la vie, de la mort, toute la quête existentielle, et en même temps ça représentait un petit peu ma façon de voir le phénomène yoga (...); puis yoga ça veut dire union, donc harmonie avec le tout (...). Je suis quand-même restée accrochée à cette vidéo là, parce que plus je le visionnais, plus j'avais l'impression que ma recherche était là dedans... ».

Suite à cette expérience d'intégration, il y a eu deux autres moments où la rupture, la dissociation était à son plus fort. À la fin de cette première session, Zoé a obtenu un mauvais résultat dans un travail qu'elle avait remis. Les commentaires du professeur sur son travail l'ont beaucoup touchée, et comme elle vivait des choses difficiles dans sa vie personnelle, elle a vécu une remise en question très profonde. C'est un moment de rupture identitaire, d'éclatement: elle ne sait plus qui elle est, ce qu'elle veut faire; en fait, il s'agissait d'une remise en question par rapport à ce qu'elle était: son rapport à elle-même a été complètement bouleversé. La mauvaise note lui renvoyait une autre image d'elle-même, avec laquelle elle n'était pas familière, mais comme le dit Zoé, ce n'était qu'un élément déclencheur:

«Je pense que la note a été un élément déclencheur, mais ça a été une brisure par rapport à ce que je m'imaginai que j'étais, ou l'image que j'entretenais, ou la prise de conscience que j'avais plein de chemin à faire... ».

Suite à cette expérience de « cassure » touchant son rapport à elle-même, il y a eu un autre moment de dissociation, de rupture, touchant cette fois-ci son rapport à la connaissance. Il s'agissait de la présentation de son devis de recherche. Zoé, dans un effort de renouer avec ses origines en éducation physique, invite à son jury une personne du département où elle a fait ses études de premier cycle, pour découvrir que le professeur en question ne partageait pas du tout ses points de vue. On peut noter qu'il s'agit d'un autre effort d'intégration, entre, en quelque sorte, son passé (éducation physique) et son présent (psychopédagogie et recherche-formation); cependant, on lui reproche le manque de clarté de son devis, et le document n'est pas accepté. Lorsque je lui demande si son sujet de recherche était clair, elle me répond:

« Mais non, je n'avais pas de sujet de recherche, j'allais au pif. Mon devis était plus centré sur le corps et sur l'éducation physique. C'est loin dans ma tête. Moi je le trouvais quand-même assez clair, mais que supposément il était très nébuleux, il n'y avait rien là dedans... ».

Pendant que les professeurs échangent sur son devis, elle a l'impression de ne pas être présente, de ne pas savoir où est sa place, quoi dire; c'est un moment où elle est incapable de faire des liens, on pourrait dire que c'est un moment de dispersion:

« C'était confrontant parce que les profs discutaient et je me demandais ce que je faisais là, je ne comprenais pas de quoi ils parlaient, je ne savais pas si c'était de moi, de mon mémoire, de mon sujet (...); à un moment donné j'étais complètement pas là et je n'étais pas en pleine possession de moi-même, dans le sens où je n'étais pas capable d'affirmer ce que je voulais, où j'allais, j'étais dans le néant total... ».

C'est un deuxième moment où le cadre universitaire devient rigide, et Zoé semble être dans le même état d'incompréhension qu'au début de la démarche. Elle mentionne qu'en ce qui la concerne, son texte était clair, et qu'elle ne comprenait pas exactement ce qu'on lui reprochait. Il faut noter ici la confusion et l'incompréhension qui relèvent directement du rapport à la connaissance. Ici, plusieurs hypothèses sont possibles: soit Zoé n'avait pas encore assez précisé son sujet de recherche, donc elle ne peut pas l'articuler; il est également possible que la démarche de recherche comme telle lui posait problème, elle ne considérait donc pas qu'elle avait fait un travail universitaire, c'est pourquoi elle n'était pas en mesure d'explicitier et d'articuler son texte; ou encore elle n'était pas encore suffisamment avancée dans la recherche-formation pour bien la comprendre, donc elle avait de la difficulté à en parler.

Dans tous les cas, on voit que pour Zoé ces deux moments (évaluation du cours et rencontre du devis) représentent l'état dans lequel elle se trouvait pendant sa démarche de recherche-formation: elle explorait différents aspects de sa pratique, elle faisait différentes expérimentations avec les polarités, mais elle n'était pas en mesure d'établir des liens entre tout cela. Un bel exemple de son parcours, est l'expérience de jogging-méditation, à travers laquelle elle a essayé d'intégrer les différentes polarités: après différentes expériences toujours en rapport avec son corps (stage en eutonnie ski de fond, Feldenkrais), Zoé découvre des approches qui essaient d'intégrer l'aspect sportif et l'aspect alternatif. Elle décide de s'observer, donc elle devient l'objet de sa propre recherche, en tenant un journal de ses observations.

« [c'est une] des grosses sections expérimentales, ou expérientielles je devrais dire ici, j'ai décidé de faire un jogging méditation durant l'été... ».

Bien qu'elle n'ait pas encore cerné ce qu'elle recherchait de cette expérimentation, elle la qualifie comme un moment important qui lui a permis, en quelque sorte, de se retrouver et également d'échapper à des difficultés auxquelles elle faisait face dans sa vie personnelle à ce moment-là. Mais, les liens ne sont pas encore clairs, et elle s'oriente de plus en plus vers la recherche d'une identité professionnelle. L'automne suivant elle suit un cours de psycho-synthèse, qui devient pour elle un abri, puisqu'il lui permet d'échapper encore une fois à sa réalité personnelle très difficile. Elle découvre les sous-personnalités, elle reconnaît faire un travail très intéressant, mais la difficulté d'intégration demeure présente, peut-être parce qu'elle ne peut pas encore imaginer qu'une intégration serait possible:

*« C'est bien beau les différentes sous-personnalités, mais le Je, le Soi, c'est quoi? Qui fait quoi et où suis-je moi là dedans? ».*¹

On voit alors que le sujet de recherche, qui vient d'un malaise ressenti tant au niveau personnel que professionnel (vivre des polarités dans toutes les sphères de sa vie), continue à se manifester pendant la démarche de recherche: elle a des moments où l'intégration lui semble possible, mais la plupart du temps elle est centrée soit sur une polarité, soit sur l'autre, ce qui rend la quête de l'identité une nécessité. Les liens entre les différentes sphères ne s'établissent pas.

¹ Il faut noter ici que la participante exprime une difficulté persistante dans sa démarche de recherche; il ne s'agit nullement d'une critique du cours en question, ou encore de l'approche de psycho-synthèse.

1.2.4 L'aspect relationnel

Ce même malaise traverse sa relation avec son directeur de recherche, dans laquelle semblent se vivre souvent les mêmes polarités qu'elle rencontre dans sa pratique, dans sa démarche de recherche et dans sa vie personnelle. Dans cette relation-là, du moins au début, il y a une confusion, certaines choses qui ne sont pas exprimées. En fait, Zoé aurait voulu un encadrement plus serré, mais en même temps, elle avoue qu'elle avait de la difficulté à se laisser guider par son directeur de recherche. C'est avec beaucoup de respect qu'elle parle de lui, d'ailleurs un des grands moments de sa trajectoire a été leur première rencontre.

Je crois que Zoé a été impressionnée par la présence « alternative » de son directeur, dans un lieu alternatif (le Labo TIPE). Le but ici n'est pas d'analyser cette relation, de toute façon, on n'a pas assez de données pour le faire, puisque aucun directeur de recherche n'a été interrogé sur la relation de supervision, mais de s'arrêter à un de ses aspects, celui de l'apparition du sujet de recherche au sein de cette relation. À plusieurs reprises durant l'entrevue, Zoé mentionne que pendant la démarche on est beaucoup laissé à soi, qu'on n'est pas suffisamment encadré, pour choisir les cours par exemple; elle pense qu'il devrait y avoir un comité de sélection formé de trois professeurs du laboratoire qui suggéreraient une orientation à l'étudiant. Elle semble avoir vécu beaucoup de solitude pendant la démarche, et reconnaît le support des collègues chercheurs au laboratoire qui l'ont aidée à « tenir le coup ». En parlant de son directeur de recherche, elle dit:

« Je compare avec d'autres personnes qui ont pu travailler avec X comme directeur, qui eux savaient demander, et qui ont eu tout de X, moi je n'étais pas celle qui demandait (...). Je me suis sentie très seule... ».

D'un autre côté, en parlant d'elle-même, elle dit qu'elle a toujours aimé faire les choses à sa façon, que même si on lui suggérait quelque chose, elle ne prenait pas nécessairement ces suggestions:

« Il m'a suggéré beaucoup de choses X, et je n'ai jamais pris ses suggestions. Je repartais avec, j'étais bien contente, et ça m'amenait dans le fond, à ce que je voulais vraiment faire. Mais je n'ai jamais pris ses suggestions... ».

Et pourtant plus tard dans l'entrevue, elle mentionne que c'est suite à l'insistance de son directeur qu'elle s'est inscrite au cours « *Pratique éducative et recherche* » qui lui a permis de reformuler son sujet de recherche, et que son directeur avait vu quelque chose qu'elle n'avait pas vu à l'époque; et lorsqu'elle parle du double mandat de sa recherche, elle dit que la partie contribution des connaissances, vient de lui. Tout au long de l'entrevue on sent que ce qui l'a attirée dans la démarche de recherche-formation, était cette possibilité de suivre sa voie, de ne pas se faire dire quoi faire, ni comment le faire.

Par ailleurs, il y a toujours cette image du professeur universitaire qui doit remplir un certain rôle, qui doit garder une certaine distance. Un élément intéressant soulevé lors de l'entrevue, est le fait que Zoé mentionne qu'au début elle vouvoyait son directeur, alors que tout le monde le tutoyait. Maintenant, après quatre ans, elle le tutoie, parce que c'est quelque chose de naturel, cependant, il y a comme un regret de ce « vous », qui, comme elle dit, « *permet de garder une distance* ».

Si on regarde ce qu'a vécu Zoé au début de sa démarche de recherche, on voit que c'est une même dynamique, une même tension qui touche à la fois la dimension personnelle, la dimension professionnelle, et la dimension épistémologique, telle que vécue pendant la démarche. Il s'agit en fait, dans les trois sphères d'une confusion, d'une impossibilité d'intégration entre le traditionnel et l'alternatif : elle veut faire une recherche sur elle-même, ce qui est plutôt alternatif, mais elle souhaite souvent un cadre universitaire traditionnel; elle veut donc explorer son monde intérieur, mais il est important pour elle de garder une distance, et d'être en mesure d'en parler de façon rigoureuse; elle veut un directeur de recherche qui va respecter son rythme, qui va recevoir ce qu'elle découvre, mais en même temps elle lui reproche sa passivité et sa non-directivité; probablement qu'elle considère que la recherche-formation ne lui a pas permis d'intégrer l'alternatif et le traditionnel. Si on regarde sa pratique cette même confusion se manifeste dans sa difficulté d'intégrer son côté aérobie, et son côté yoga, d'intégrer la performance physique au respect global de la personne. Comment a-t-elle pu continuer? Est-elle arrivée à l'intégration de ces aspects qui semblent tellement éparpillés?

2. Les changements

Comme nous allons le voir, pour Zoé les changements ont commencé à avoir lieu lorsqu'elle a été en mesure de faire des liens entre sa pratique, son sujet de recherche, et la démarche de recherche. Je dois rappeler ici que déjà lors de la première session, une expérience significative pour Zoé a été la vidéo « Yoga », qu'elle qualifie d'un moment fort d'intégration, parce que, comme elle dit « tout était là », les polarités et leur résolution. Pour mieux voir en quoi la démarche de recherche-formation a été porteuse de changements chez-elle, je vais tracer son parcours dans le changement, et décrire sa perception des changements vécus pendant la recherche.

2.1 Un nouveau rapport à la connaissance

Pour Zoé le premier changement touche la compréhension qu'elle avait de la démarche de recherche. Elle affirme que c'est en suivant le cours *Pratique éducative et recherche*, qu'elle a vraiment compris la nature de la démarche dans laquelle elle s'était engagée. Pour elle c'est un moment important parce qu'elle peut finalement « *mettre les points sur le i* », comme elle dit. La façon dont elle parle de ce cours laisse voir qu'il s'agit d'un lieu où elle a pu faire des liens, où une certaine intégration a pu avoir lieu; Zoé était alors en mesure de cerner son sujet de recherche, et par ce fait même, son texte de mémoire a pris forme. Elle dit que, finalement, elle a compris en quoi consistait la démarche de recherche-formation, et ce qu'elle devait faire; de plus, plusieurs membres du groupe, par leurs interventions en classe, ont contribué à la compréhension de sa problématique de recherche.

Suite à ce cours, elle a réécrit son devis de recherche; lors de la deuxième présentation elle a eu une expérience complètement différente de la première. Si la rencontre s'est bien déroulée, c'est parce que Zoé a développé une connaissance du modèle de recherche heuristique, et elle a fait un choix conscient au niveau de la méthodologie; car, selon elle, lors de la première présentation il lui manquait une solide base théorique sur la méthode de recherche, et elle n'avait pas vraiment fait un choix. Voici comment elle décrit cette deuxième rencontre:

« Et là, j'avais vraiment bien organisé mes flûtes, parce que c'était beaucoup plus clair; du fait que là je n'étais plus entre deux courants, que j'avais choisi l'heuristique, que j'avais choisi d'aller dans cette voie là, d'aller dans cette démarche là, ce type de recherche... ».

Dans cette deuxième rencontre Zoé a sa place, elle sait de quoi elle parle, et elle se sent solide dans son sujet de recherche. De plus, elle a commencé à explorer les différentes sub-personnalités dans sa pratique et elle était de plus en plus en mesure de faire des liens. On voit alors qu'une mise en relation entre différentes sphères de son existence lui apporte une certitude et une confiance.

2.2 Un nouveau rapport à la pratique

Au fur et à mesure que sa recherche avançait, Zoé prenait de plus en plus en charge sa pratique, et le malaise qu'elle vivait entre les deux polarités s'estompait; on peut dire que l'aspect alternatif et l'aspect traditionnel ont commencé à s'intégrer. Alors qu'au début de sa démarche elle avait de la difficulté à se reconnaître dans sa pratique, maintenant, après quatre ans de démarche de recherche, elle est à l'aise avec sa façon d'enseigner, et elle est en mesure d'explicitier ce qu'elle fait avec les étudiants. On voit dans son discours une assurance et une certitude que sa pratique apporte quelque chose de significatif aux étudiants:

« À un moment donné j'ai commencé à changer des choses dans mes cours d'éducation physique; c'est sûr qu'aujourd'hui je me considère peut-être plus psychopédagogue, avec comme moyen l'activité physique... ».

L'orientation qu'elle donne à sa pratique est vraiment claire, une orientation psychopédagogique qui l'amène à avoir une pratique alternative:

« Je sais dans mes cours aussi je fais des choses des fois, et je sais quand ça devient trop " sauté " pour eux-autres, ils ne sont pas prêts à ça... ».

Cependant, elle est sûre que cette forme de pratique est la plus bénéfique pour les étudiants, car à la question si, suite aux réactions des étudiants, elle ne modifie pas sa pratique, elle répond:

« Pas du tout. Pas du tout, parce que je me dis, si la personne est assise dans le local, une heure de temps, à ne rien faire, à juste se dire qu'elle n'est pas bien, qu'elle n'a pas le goût de faire ce que je lui demande de faire, ça je l'ai appris ici je pense. Parce que avant ça me fatiguait de voir un étudiant qui s'asseyait et qui ne faisait rien, qui disait " c'est plate ", après ça j'ai réalisé, il est assis là, une heure, une heure et demie des fois, il ne fait rien, il a juste hâte de s'en aller, et c'est long, je me dis, il se passe quelque chose pareil. Peut-être pas ce que je voudrais qui se passe, c'est peut-être pas dans le cadre du cours, mais lui, il vit quelque chose, et dans le fond ce que je veux c'est lui faire expérimenter quelque chose dans le corps... ».

Il y a une forme d'assurance qui est là, et en même temps une conviction que dans sa pratique il y a quelque chose « d'autre » qui se passe pour les étudiants que la formation à l'éducation physique. Je crois que pour Zoé son travail ne consiste pas uniquement à éveiller ses étudiants du collégial au plaisir et aux bienfaits de l'activité physique, mais également à rendre ces jeunes pleinement conscients de leurs corps et aptes à réfléchir sur leurs gestes professionnels. Qu'on est loin de ses incertitudes du début! D'ailleurs dans son mémoire de maîtrise¹ Zoé décrit bien l'écart entre le avant et l'après.

Voici comment elle parle du phénomène des polarités dans sa pratique: *« pour vivre une polarité je dois taire, engourdir, anesthésier ou oublier l'autre, comme si deux polarités ne pouvaient se vivre en même temps »*(p.76). Et à la fin de son mémoire voici comment elle parle de sa pratique: *« Cette démarche de recherche-formation, non seulement me permet de comprendre mieux ma pratique d'activité physique, mais m'amène aussi à concevoir mon rôle d'éducatrice physique différemment. Me sentant plus enracinée et plus présente à ma propre expérience de l'activité physique, je me sens plus confortable dans ce rôle. Ajoutons à cela que je me sens plus apte maintenant à provoquer et à supporter une démarche de la sorte chez les étudiants »* (idem). On voit alors qu'une nouvelle identité professionnelle s'est construite: d'une dissociation entre deux parties d'elle qui lui semblaient complètement différentes, Zoé est passée à une pratique qui se tient ensemble, parce qu'elle est enracinée, comme elle dit, à ses propres expériences. Et en lisant cette phrase de son mémoire, on voit que Zoé transfère la démarche de réflexion qu'elle a vécue pendant sa recherche à sa pratique, puisqu'elle amène les étudiants à réfléchir sur leurs propres expériences.

¹ Pour respecter l'anonymat, le mémoire est identifié uniquement dans les références.

Cependant Zoé qualifie des changements dans sa pratique comme des changements mineurs. Lorsque je lui demande quel sens elle donne au mot *mineurs*, elle répond:

« C'étaient des essais, des tentatives (...). Puis c'est moi qui ai écrit le chapitre (dans le programme de formation au collégial) sur le lien entre la santé physique, émotionnelle, intellectuelle et spirituelle. Puis ce chapitre là amène les étudiants à réfléchir sur eux-mêmes, sur leur pratique d'activité physique, puis ce qu'ils ressentent quand ils bougent, puis qu'est-ce que ça suscite chez eux. Les changements, bien, j'ai installé un journal de bord en aérobic, maintenant tous les profs font le journal de bord parce qu'il y a un programme personnel, donc, le journal fait comme partie intégrante du programme (...). Au début ça a grincé des dents, parce que les filles ne savaient pas quoi m'écrire, puis j'en avais demandé quatre dans la session. Quand les filles ont embarqué dedans ça a été super positif, j'avais l'impression d'avoir un élément de formation plus personnalisé, plus global que juste leur forme physique (...). Mais là j'avais l'impression que j'avais touché une corde. Ça me manquait dans l'aérobic de toucher la corde du vécu, le travail émotionnel, etc.».

Lorsque Zoé a parlé des modifications qu'elle a apportées dans sa pratique, parce qu'elle a aussi modifié son enseignement du yoga, je lui ai suggéré qu'elle avait trouvé une façon alternative d'enseigner et le yoga, et l'aérobic, mais elle n'était pas tout à fait d'accord avec moi. Pour elle le changement dans sa pratique consiste au fait qu'elle est plus en mesure de prendre en considération le vécu de ses étudiants lorsqu'elle enseigne; de plus, me dit-elle, elle n'est pas la seule responsable de ces changements, parce que cette période de sa vie a coïncidé avec la réforme des CÉGEPS dans laquelle elle s'est impliquée. Est-ce que, si elle n'avait pas amorcé une démarche de recherche-formation sur sa propre pratique, elle aurait été plus résistante aux changements proposés par le Ministère de l'Éducation? Lorsque Zoé parle des changements de sa pratique professionnelle, on sent que pour elle le changement n'est pas quelque chose de permanent. Peut-être considère-t-elle que ces changements de rapport à sa pratique ont été relativement faciles à réaliser, et relèvent autant de facteurs extérieurs (réforme du Ministère) qu'intérieurs (démarche de recherche); son discours laisse transparaître une certaine déception par rapport au changement. On a l'impression qu'elle invalide sa propre démarche, puisqu'elle se demande si les changements qu'elle a vécus ne sont pas le résultat naturel de son évolution, ou encore de son contexte de travail.

3. L'absence de trait d'union

3.1 Dans le rapport à soi

Selon Zoé une démarche de recherche-formation peut créer une ILLUSION de changement, qui fait croire qu'on est complètement transformé, pour finalement se rendre compte que ce sont certains rapports qui changent; la personne devient alors capable de saisir la complexité des choses, donc de faire des liens qui amènent une meilleure compréhension de ce qui se passe, sans pour autant avoir complètement changé. On pourrait cependant considérer que le fait de prendre conscience de la complexité est déjà un changement important, mais Zoé n'en est pas persuadée. Quand elle parle de ses changements, on retrouve la même tendance de vouloir les minimiser.

« Tu sais, j'avais l'impression d'avoir changé beaucoup, comme quand je suis revenue de voyage d'Asie, j'avais l'impression d'être transformée littéralement, puis le temps passe, puis t'as plus d'expérience, t'as une sagesse intérieure qui fait que tu vois le problème à huit côtés, plutôt que de voir deux, mais je me sens dans le fond la même personne. Il y a des choses qui ont changé, mais ce qui a le plus changé c'est le laps de temps entre le moment où ça se passe, et le moment où j'en prends conscience... ».

On peut dire alors que pour Zoé il y a des changements qui touchent des moments ponctuels de la pratique, qui sont plus petits et moins significatifs, et des changements plus amplifiés, des changements de rapport, qui touchent l'ensemble de la personne mais pas de façon spectaculaire. Ces changements résultent des mises en relation entre différentes sphères. La personne ne devient pas « autre », tout simplement elle a une meilleure conscience d'elle-même, elle se connaît mieux, elle ne change pas complètement qui elle est, mais se rend compte de ce qu'elle fait et de ce qu'elle peut modifier:

« J'ai l'impression que le changement, ce n'est pas moi qui ai changé, ce sont des rapports qui ont changé, puis mes relations. Et même à moi-même, mais ce n'est pas moi comme telle. Dans le fond je suis vraiment la même personne (...). Ça a changé, mais ce qui fait que ça a changé c'est que là, des fois, je me retiens. Je me dis, on ne partira pas en grand, je vais me planter encore, puis je vais tomber, mais c'est comme une sagesse intérieure qui se développe. Mais je me regarde, je me regarde quand j'avais sept ans, et dans le fond j'ai les mêmes qualités, les mêmes défauts, dans le changement je suis juste un peu plus moi-même...».

Pour Zoé, le changement est une question de conscience et de perception. Fondamentalement on ne peut pas changer, mais on peut modifier la prise de conscience de soi, et se percevoir de façon différente. Le changement résulte d'une meilleure compréhension, d'une compréhension globale de l'ensemble du fonctionnement de la personne, de sa complexité, ce que Zoé appelle la sagesse intérieure. Dans ce type de changement il y a une dimension de prise de pouvoir et de contrôle. La personne se voit agir et elle est capable de mieux comprendre et de contrôler ses réactions:

« Le changement est plus au niveau de la conscience des événements qui se passent, et de comment je réagis. Donc, je m'entends plus quand je dis des choses; comme là, ça n'a pas pris quatre ans avant que je me rende compte que la volcan prenait surface (...). Donc si je peux dire il y a eu changement, mais dans le fond je suis encore la même personne, juste un peu plus consciente de sa dynamique. Fait que je peux agir différemment. Souvent au lieu de réagir, je vais pouvoir maintenant agir...».

Cette meilleure conscience de soi, amène Zoé à dire que pour changer vraiment, il faut renoncer aux éléments idéaux, aux éléments qui ne feront jamais partie de soi. Dans le changement il faut être en mesure de renoncer aux choses que nous n'allons jamais atteindre, et il faut s'accepter telle qu'on est; c'est comme si le changement est le processus qui amène la personne à prendre conscience de sa complexité et de sa dynamique, tout en renonçant à ce qui est inaccessible:

« Puis c'est dans ce sens que je parle du deuil. Dans le sens que je fais le deuil de plus en plus, dans le processus de changement ou processus de deuil qu'est la construction de l'identité, et qui dure toute une vie, je fais de plus en plus le deuil de ce que je voudrais être et que je ne suis pas partout. Donc c'est comme si le changement va m'apprivoiser telle que je suis. Je ne sais pas si on peut appeler ça changement (...) ça dépend du sens qu'on donne au mot changement; pas changer du rouge au bleu, ce sont les liens qui changent, la façon de voir le monde Dans le fond, ce qui change c'est la perception. La manière de me percevoir et la manière de percevoir mon entourage, les gens, les choses, les actions, les gestes...».

3.2 Dans le rapport à la connaissance

On sent chez Zoé une certaine déception concernant la portée de ces changements, déception qui relève peut-être de la façon dont elle a vécu la démarche. Elle a l'impression qu'elle a davantage travaillé les liens intrapersonnels (qui l'ont amenée

vers une meilleure conscience de soi) que les liens interpersonnels et théoriques, qui l'auraient amenée vers une meilleure compréhension d'un phénomène étudié. Évidemment ici c'est le rapport à la connaissance qui refait surface, sous l'angle de la valeur et de la portée qu'on accorde à une démarche qui est davantage centrée sur la personne du praticien. Pour Zoé, même si elle a fini sa maîtrise, la partie construction de connaissances reste la moins claire. Elle affirme que son but initial de se retrouver à travers la recherche a été accompli, mais on sent qu'elle se demande toujours ce que sa démarche a apporté au niveau de la recherche, et ce que sa démarche va offrir à d'autres praticiens. À la fin de l'entrevue elle dit:

«Sincèrement j'ai de la misère à dire que mon diplôme universitaire...en tout cas, je le sens plus comme une thérapie de quatre ans que je vis intellectuellement...».

On voit toujours la même séparation, la même dissociation entre le savoir qui découle du monde intérieur et le savoir universitaire. Et ce qui est encore plus intéressant, à la question si elle recommencerait une recherche-formation, Zoé répond en évoquant la même dissociation:

« Et je t'avoue, comme je n'ai pas été capable de vraiment différencier ce qui appartenait à ma vie très personnelle et ce qui appartenait à ma recherche, puisque j'en ai été le sujet principal, et que ma vie personnelle faisait partie de ma vie professionnelle, je t'avoue que ça me ferait peur. Parce que n'importe qui..., en fait, il n'y a personne qui a envie de sauter dans le trou là. Sauf que moi, j'ai été capable d'éclairer, puis de mettre des points, bon, de voir ce qui a été physique, ce qui a été psychologique, etc. Non, je pense que je me rembarquerais, mais j'aimerais ça, sincèrement, si je faisais un doctorat (...), j'aimerais ça avoir différentes manières de faire de la recherche (...). Mais un doctorat, c'est un peu plus gros, un peu plus long, pour l'instant je n'ai plus nécessairement envie de tourner autour de mon nombril, il me semble que j'ai tourné pas mal, je reste centrée dessus au moment où j'en ai besoin, mais, J'AI BESOIN DE ME CONNECTER SUR L'EXTÉRIEUR, DE ME CONNECTER À AUTRE CHOSE...».

Il y a comme un désir de sortir de son intériorité, de construire quelque chose qui, justement, va la connecter aux autres. Si on en reste uniquement au monde intérieur, peut-on dire qu'on a fait une recherche? En tout cas, Zoé n'est pas au clair avec cette question, et je pense que c'est une question fondamentale qui touche la nature même de la démarche de recherche-formation, sur laquelle je reviendrai.

En terminant, j'aimerais ressortir les éléments les plus marquants dans la démarche de Zoé. Pour elle, la recherche-formation a commencé par des moments de dissociation, de rupture même, avec les représentations qu'elle pouvait avoir d'elle-même, de sa pratique, et de son rôle dans la construction de connaissances. Ces polarités qui l'empêchaient d'atteindre son idéal personnel et professionnel ont joué un rôle important dans sa démarche: elles sont venues se vivre dans ses relations avec son directeur de recherche, ainsi que dans sa façon de percevoir la démarche de recherche. Le choix de cette quête de l'idéal comme un sujet de recherche, ainsi qu'une meilleure compréhension de la démarche de recherche-formation, ont amené Zoé à faire des liens, à voir ce qui était en jeu, et à pouvoir avancer dans sa recherche. De cette façon, des changements significatifs ont eu lieu dans sa pratique professionnelle.

Il faut souligner ici que Zoé a travaillé ces polarités dans le présent (pratique professionnelle et recherche), et n'a pas vraiment exploré son passé; en fait, la problématique des polarités n'a pas été explorée dans son histoire de vie. À la fin de sa recherche, il y a plusieurs liens qui se sont établis, plusieurs tensions qui ont été résolues, mais pour Zoé la recherche a contribué davantage à un développement personnel, à une croissance qui résulte d'une meilleure prise de conscience d'elle-même; pour elle le changement est alors une affaire de SENS: c'est le sens qu'on donne à ses gestes professionnels, à ses rêves, à ses relations. On pourrait émettre l'hypothèse que dans le cas de Zoé la démarche, même si elle a abouti à la rédaction d'un mémoire de maîtrise fort intéressant, n'est pas terminée, dans le sens où certains liens n'ont pas été établis, surtout au niveau de la mise en relation entre ses expériences présentes et son histoire de vie, entre le savoir expérientiel et le savoir théorique. À la fin de la démarche on retrouve presque les mêmes dissociations qu'au début, mais davantage articulées. Il faut noter que les principales difficultés qu'elle a vécues, et qui touchaient son rapport à la connaissance (évaluation du cours, première rencontre du devis de recherche) n'ont pas été analysées et travaillées; on pourrait dire que le trait d'union entre la personne et la recherche n'a pas été établi.

D. QUATRIÈME TRAJECTOIRE : ORPHÉE

1. La structure cachée

1.1 Les motivations pour entreprendre une recherche-formation

Il est fondamental, dans le cas d'Orphée d'examiner ce qui l'a poussé à faire une recherche-formation, parce que ce sont en fait ses motivations qui sont un indicateur de sa structure cachée. C'est en examinant ses motivations qu'on comprend mieux les associations et les dissociations avec lesquelles il a commencé sa recherche.

1.1.2 L'emprise de l'évaluation

Quand Orphée a commencé son doctorat, il ne voulait pas faire un travail purement théorique. Au contraire, de façon plutôt intuitive à l'époque, il cherchait une démarche qui lui permettrait d'explorer et de comprendre son rapport à l'évaluation. Il voulait faire une recherche qui l'amènerait vers l'intérieur. Évidemment, au début cette motivation n'était pas tout à fait articulée, mais il était certain qu'il devait explorer son propre rapport à l'évaluation. Quand il parle de ce rapport, il dit qu'à l'intérieur de lui il s'est toujours représenté l'évaluation de la façon suivante: « *comme une bête qui voulait toujours me mordre* ». Cette image en dit long, Orphée n'a pas eu besoin d'ajouter quelque chose d'autre. Pour lui, se faire évaluer signifiait se faire juger, laisser à une autorité extérieure tout le pouvoir; et, dans ses expériences, cette autorité extérieure le jugeait de façon plutôt négative. Cette emprise de l'évaluation était tellement forte, que Orphée n'arrivait pas à s'en défaire:

« Mais ce que je vois aussi, c'est comment c'était constamment, continuellement dans ma vie, un transfert de ce que j'avais reçu enfant. C'est comme si je n'arrivais pas à me détacher de ce que j'avais vécu enfant face à ça... ».

Cette représentation de l'évaluation comme une bête sauvage, faisait que dans sa pratique en formation des maîtres, Orphée vivait certaines difficultés par rapport à l'évaluation:

« Je n'étais pas à l'aise dans la façon dont j'évaluais, et c'est comme je prenais toute la responsabilité... ».

1.2.2 La quête et l'expression du monde intérieur

Une autre motivation importante, reliée à la première, est la volonté de prendre sa parole, à travers un processus de recherche. En fait, dès le début de la démarche, il était important pour Orphée, d'avoir l'occasion de dire, en ses propres mots, ce qu'il avait à dire:

«Comment le mot prise de parole pour moi c'est au centre de ce mouvement de recherche-formation. Prise de ma parole, de mes mots, de ma façon de dire...».

On peut voir alors, que pour Orphée, faire une recherche-formation signifie, dès le début, se connecter à quelque chose d'intérieur, se rapprocher de ses expériences, les comprendre, et les dire. Je crois que ce mouvement de l'intérieur vers l'extérieur est bien important pour saisir les motivations d'Orphée. En fait, on pourrait parler d'une centration intérieure, car ce ne sont pas les théories sur l'évaluation qui l'intéressent, il ne commence pas une recherche pour étudier le phénomène d'évaluation en général, il veut vraiment voir ce qui s'est passé avec lui au niveau de l'évaluation, parce qu'il constate que, dans sa pratique, l'évaluation est une zone grise avec laquelle il n'est pas à l'aise. On pourrait même dire que son premier objectif en est un de FORMATION. En parlant de son expérience de recherche, il dit:

« Et tout le temps que j'étais avec X (nomme son directeur de recherche) le premier intérêt n'était pas de faire une recherche. Comme, en étant avec lui au LABO et tout ça, comme c'était de me former, de me donner une formation, de me reformer, de me rééduquer même, en quelque part, à l'évaluation, à mon rapport avec les autres...».

Il est important de noter alors, que pour Orphée la démarche de recherche-formation n'est pas, du moins au début, une démarche de construction de connaissances, mais une démarche de prise de parole, à travers laquelle il prend sa place. Lorsque Orphée commence son doctorat, il en quête de quelque chose; on peut voir que ce qui est important, du moins au début, est une volonté de se connaître, de se retrouver en quelque sorte.

2. Les changements

Orphée distingue trois types de changement dans sa démarche de recherche: le changement de son rapport à lui-même (« *moi avec moi* »), le changement de son rapport à l'évaluation (« *moi avec le processus d'évaluation* ») et le changement de son rapport avec les autres (« *moi avec les autres* »). Nous allons explorer comment ces changements ont eu lieu.

2.1 Un nouveau rapport à soi

2.1.1 L'exploration du monde intérieur

Pour Orphée, la première grande découverte a consisté en la prise de conscience que le monde intérieur existe, et qu'il faut qu'il y ait une connexion avec ce monde là.

« Pour moi c'est la première chose, ce que je n'avais jamais réalisé, c'est que dans la personne qu'on était, dans l'enseignant, le monde intérieur de l'enseignant, avec Ada Abraham, je n'avais jamais pris conscience qu'il y avait un monde intérieur. Vraiment cette connexion à la personne... ».

Lorsque je lui ai demandé comment cette prise de conscience a pu avoir lieu, il a nommé deux choses: par la rédaction de son récit de vie, et par la lecture du livre de Abraham (1982), *Le monde intérieur des enseignants*. On voit alors qu'il était en train de construire une nouvelle connaissance, qui a sa source non pas à l'extérieur, mais à l'intérieur de la personne.

Une fois qu'Orphée a pris conscience des sources intérieures de la connaissance, il s'agissait alors d'explorer son propre monde intérieur. Il appelle cette étape de sa recherche l'étape de la CONSTRUCTION DE SOI. Pour lui ce moment a duré bien longtemps, car il était en train d'examiner ce qui se passait à l'intérieur de lui-même, et de l'articuler pour le partager avec d'autres. Pendant toute cette période d'intériorisation, Orphée a découvert que son expérience pouvait rejoindre l'expérience des autres; il la partageait alors avec ses collègues, ce qui lui a permis d'établir des liens entre son expérience et la leur.

D'ailleurs, comme on va le voir un peu plus loin, c'est pendant cette période que les plus grands changements dans la pratique d'Orphée ont eu lieu. Il était en train de construire un important savoir d'expérience, un savoir qui découlait donc de la compréhension et de l'analyse de son expérience, tout en se formant à l'évaluation. Il y a une évolution, mais la source, le point de départ de la construction de connaissances est le monde intérieur; en fait, son premier souci était son développement personnel et professionnel:

«Et dans ce moment-là, qui a duré des années et des années, c'est là dedans je pense que j'étais plus en construction qu'en production. J'ai produit de petites choses, mais c'était comme je te disais, les différents référentiels, mes mots, ma prise de parole. Mais c'était une production dans le temps d'une construction (...) je rapportais ce qui se passait à l'intérieur de moi, ce qui m'amenait à tenir compte de ce qui se passait à l'intérieur des autres personnes...».

Il y a ici une catégorisation des productions: c'est comme si Orphée disait que, comme il était en train de faire des liens entre sa propre expérience et celle des autres, il accordait aux textes qu'il produisait un statut inférieur aux vraies productions théoriques. On voit que pendant toute cette période, il était plus connecté à son monde intérieur, et que sa compréhension de l'extérieur se faisait en fonction de sa compréhension intérieure.

2.1.2 Un nouveau rapport à l'évaluation

À travers ce travail d'exploration, de compréhension et de construction du monde intérieur, Orphée a commencé à apprivoiser l'évaluation : il a compris qu'il n'était pas toujours obligé d'avoir peur de l'évaluation, qu'il pouvait vivre l'évaluation différemment:

«Le premier élément qui a été différent, ça a été mon rapport avec le processus, avec le phénomène de l'évaluation. C'était mon premier niveau de changement. Retricoter l'évaluation différemment, la mettre dans mes mots, l'image qui me vient quand je dis ça, c'est que moi, autrefois, j'avais peur des chiens; pour cesser d'avoir peur des chiens, j'ai adopté un petit chiot que j'ai vu grandir, je lui ai donné un petit peu de ce que j'étais, ce que je voulais, bon. À la fin c'est un gros chien, un berger allemand, je n'avais plus peur...».

Ce nouveau rapport à l'évaluation est à la source de plusieurs changements. Il faut noter ici qu'Orphée a travaillé surtout sur son rôle d'évaluateur, et a donc exploré une facette de son rapport à l'évaluation.

2.2 Un nouveau rapport à la pratique

Pendant cette phase de construction de soi, on voit jusqu'à quel point les dimensions personnelles et professionnelles sont interreliées: en explorant son rapport à l'évaluation, en comprenant pourquoi l'évaluation jouait un si grand rôle dans son histoire de vie, Orphée commençait à comprendre ce qui s'était passé pour qu'il ait une telle peur de l'évaluation, et il a compris pourquoi le processus d'évaluation avait une si grande emprise sur lui en prenant conscience qu'il s'agissait d'un certain type d'évaluation; c'est ainsi qu'il a commencé à explorer l'impact que son évaluation pouvait avoir sur ses étudiants.

«Puis, ensuite, ça a été moi vis-à-vis des autres, mais qui était en concordance avec moi, ce que je ne voulais plus me faire, ou recevoir des autres. Je me disais, mais si je ne veux plus ça, je ne peux pas non plus continuer à faire ce que je faisais avec les autres, d'être froid quand arrive le moment de l'évaluation, enfin tout ça. Être plus présent, tiens, c'est comme si j'exigeais plus de présence à moi, donc d'avoir plus de présence à l'autre. Alors ça, c'était le deuxième niveau, qui a pris des années à décortiquer tout ça, puis à arriver à guérir les plaies...».

Et ces découvertes-là, il voulait les partager autant avec ses collègues qu'avec ses étudiants:

« Il y avait un mouvement dans ma vie personnelle, qui venait se concrétiser dans ma vie professionnelle. Puis quand j'entendais des choses, je revenais à ma vie personnelle, en fait, pour arriver à ma vie professionnelle, c'est les deux ensemble pendant cette période-là (...) . J'allais dans des colloques pour essayer de partager avec d'autres ce que je vivais durant l'année par rapport à l'évaluation. Des fois même je donnais deux, trois ateliers, comme si j'avais quelque chose à dire. C'était un moment important dans mon histoire. C'est comme si je prenais une longueur d'avance sur les gens, et que là je leur apportais quelque chose qui très souvent était bien reçue, ça les éclairait...».

On voit que modifier son propre rapport à l'évaluation, en tant qu'évaluateur, a complètement modifié le rapport qu'Orphée entretenait avec les autres. Pour ses étudiants, il devient une autorité extérieure qui ne fait pas peur lorsque vient le moment de l'évaluation; pour ses collègues, il devient un praticien qui a développé un savoir d'expérience sur l'évaluation, qui a écrit plusieurs textes et qui leur fournit des outils importants pour rendre l'évaluation plus humaine.

Pour Orphée, les premiers changements qui ont eu lieu sont des changements au niveau professionnel. En fait, il a développé une nouvelle pratique, car sa façon d'évaluer les étudiants a complètement changé. Si on pense qu'il a entrepris une démarche de recherche-formation parce qu'il n'était pas satisfait de la façon dont il évaluait, on peut dire qu'un des objectifs du départ a été atteint, puisque maintenant il est très content dans sa pratique, et partage la responsabilité de l'évaluation avec ses étudiants. Voici comment il décrit sa pratique:

« J'ai une pratique qui tient plus compte de la personne, la personne est au centre de l'évaluation. Et quand je dis, la personne est au centre, ça se concrétise par entendre plus sa parole, par les travaux que je fais faire, par exemple, quand je leur demande une analyse réflexive d'un volume ou d'un texte, je veux savoir, je veux entendre, comment la personne réagit à certains passages du volume, qu'est-ce que ça l'amène à avoir comme image, comme expérience, comme représentation. Et chaque travail que je reçois, l'étudiant est tenu, à la fin du travail, de glisser une fiche d'auto-évaluation, que je prépare un peu, où il y a une auto-notation, mais des explications sur l'auto-notation, ce qui fait une auto-évaluation...».

Le changement consiste alors en la décision consciente d'Orphée, en tant que formateur, de ne plus reproduire le modèle qui l'a tant fait souffrir. Une fois qu'il a compris d'où venait son malaise par rapport à l'évaluation, il a appris à être présent à ce qui se passe, à utiliser l'évaluation pour faire avancer les étudiants. Pour Orphée, l'ultime confirmation de son changement c'est lorsqu'on lui dit qu'on ne se sent pas jugé en sa présence. En fait dans ses cours, il amène ses étudiants à se former à l'évaluation en se servant des connaissances qu'il a développées pendant sa démarche de recherche-formation. Le fait de modifier son propre rapport à l'évaluation l'a conduit à inciter ses étudiants à travailler sur leur rapport à l'évaluation. Tous ces changements cependant, touchent Orphée le formateur, l'évaluateur. La sphère qui a continué à poser problème tout au long de sa démarche, est celle de Orphée l'évalué.

3. La difficulté à établir des traits d'union

Au moment où l'entrevue a eu lieu, Orphée venait de quitter le programme de doctorat parce qu'il avait épuisé les délais alloués par l'institution pour déposer sa thèse de doctorat. Cependant, à ses yeux, sa démarche n'avait pas pris fin; au contraire, des prises de conscience importantes commençaient à avoir lieu à ce moment-là. Tout au long de l'entrevue il m'a fait part de ces prises de conscience et, comme on va le voir un peu plus loin, il s'agit de mises en relation qui n'avaient pas été établies pendant sa démarche, probablement parce qu'elles portaient en elles une grande charge émotive. Ces mises en relation touchent son rapport à l'autorité et son rapport à la connaissance.

3.1 Dans le rapport à l'autorité extérieure

On examinera ici les différentes manifestations du rapport à l'autorité extérieure qui continuaient à poser problème pour Orphée. Comme je l'ai déjà mentionné, il a beaucoup travaillé son propre rapport à l'évaluation, son passé douloureux et sa pratique d'évaluateur. Il n'a pas cependant exploré de façon explicite comment ce rapport se manifestait lorsqu'il se trouvait dans des situations où il se sentait évalué.

3.1.1 Lorsque l'évaluateur devient évalué

Orphée estime que ses étudiants peuvent lui faire confiance lorsqu'il les évalue, parce qu'il a clarifié son rapport à l'évaluation, et qu'il se sert de l'évaluation pour les aider à se développer. Cependant, lorsque vient son tour de devenir apprenant, des tensions commencent à apparaître. Quand on fait une recherche, il faut accepter de se laisser guider par son directeur.

Orphée parle de son directeur de recherche avec un immense respect. Son directeur de recherche est la première personne qui l'a autorisé à parler de ses expériences et qui a reconnu la richesse de son monde intérieur. En fait, pour Orphée, son directeur est celui qui l'a connecté à son centre interne d'évaluation. Cependant, il y a eu des difficultés majeures dans cette même relation. En fait, Orphée identifie certaines de

ses propres attitudes à l'égard de son directeur comme un blocage, un obstacle au déroulement de la démarche, car il ne lui a jamais fait confiance au sujet de l'évaluation. Orphée avoue avoir eu peur de se laisser évaluer par son directeur de recherche:

« C'est comme si je voulais faire à ma façon, comme je le voulais; et derrière ça, il y avait de vouloir contrôler l'évaluation du formateur... ».

On voit alors que l'emprise d'une autorité extérieure écrasante est tellement grande, que Orphée ne peut distinguer entre différents types d'autorité extérieure et, par conséquent, a de la difficulté à faire confiance en une autorité extérieure qui, pourtant, est différente de celle qu'il a connue enfant. Le désir de contrôler l'évaluation du directeur de recherche cache peut-être un désir d'éviter de se mettre en position d'évalué. On a d'un côté alors la découverte et la pratique d'une évaluation qui n'écrase pas la personne, et de l'autre, la difficulté d'envisager que d'autres formateurs peuvent pratiquer ce type d'évaluation. Pour expliquer ce paradoxe, on pourrait formuler l'hypothèse que, pendant toute la période où Orphée explorait son rapport à l'évaluation, la charge émotive était tellement grande, la souffrance était si importante, qu'il n'était pas possible pour lui de faire confiance à une autorité extérieure, même si cette autorité était fort différente de celle qu'il avait connue; en fait, il ne pouvait différencier les types d'autorité extérieure.

On peut dire alors, que toute la problématique du sujet de recherche est venue se jouer dans sa relation avec le directeur de recherche; en parlant de sa recherche, Orphée explique jusqu'à quel point il lui était difficile:

« De faire confiance en l'évaluateur, de faire confiance en ce qui est en train de se passer, de faire taire le juge dur, et de me faire confiance aussi. En tout cas, il y a un élément de confiance là dedans, derrière ça. Mais ce que je vois aussi, c'est comment c'était continuellement dans ma vie, un transfert de ce que j'avais reçu enfant. C'est comme si je n'arrivais pas à me détacher de mon armure que je m'étais érigé enfant face à tout ça... ».

Ces prises de conscience sont importantes, mais elles ont commencé à avoir lieu vers la fin de sa démarche. C'est lorsqu'il a pris une certaine distance par rapport à ce qu'il

avait vécu qu'il a commencé à comprendre la nature de cette tension avec son directeur de recherche.

3.1.2 Lorsque le praticien devient apprenant

Cette résistance à se laisser évaluer a certainement empêché Orphée de devenir apprenant, mais elle cache peut-être une autre dissociation. On dirait que pour Orphée, si tout va bien dans sa pratique, la démarche de recherche a complété son but. Accepter que le directeur de recherche regarde les malaises présents dans cette pratique, aurait amené Orphée à se soumettre à une évaluation. Par peur de se faire mal évaluer, parce qu'il a acquis une certaine expertise sur sa pratique et peut-être parce qu'il est formateur en milieu universitaire, il a de la difficulté à faire suffisamment confiance en son directeur de recherche.

On pourrait dire que les changements dans sa pratique sont tellement importants, qu'il a développé une expertise, expertise qui ne peut être contestée. À ses yeux, reconnaître que des malaises peuvent avoir lieu dans sa pratique c'est peut-être régresser à un état antérieur et admettre qu'on n'a pas vraiment changé. Je rappelle l'importance qu'Orphée accorde aux changements dans sa pratique, ainsi qu'au fait que cette pratique soit reconnue comme étant efficace :

« J'allais dans des colloques pour essayer de partager avec d'autres ce que je vivais durant l'année par rapport à l'évaluation. Des fois même je donnais deux, trois ateliers, comme si j'avais quelque chose à dire. C'était un moment important dans mon histoire. C'est comme si je prenais une longueur d'avance sur les gens, et que là je leur apportais quelque chose qui très souvent était bien reçue, ça les éclairait... ».

Orphée, tout au long de l'entrevue, donne l'impression d'avoir réglé tous les problèmes de sa pratique au niveau de l'évaluation. Faire une recherche-formation, cependant, implique d'explorer les malaises de cette pratique (contextualisation); on dirait que pour Orphée, il y a un avant et un après, et qu'une fois que son rapport à l'évaluation a été travaillé et clarifié, aucun problème ne peut surgir. Laisser le directeur de recherche explorer cette pratique, signifie s'ouvrir à la possibilité que ce qu'on croyait réglé ne le soit pas tout à fait, et qu'on puisse continuer à vivre des malaises. Pour Orphée, accepter cette possibilité aurait peut-être signifié questionner

la pertinence et la qualité de l'ensemble de sa démarche, et de sa pratique. Son désir de contrôler l'évaluation de son directeur provient peut-être du fait qu'il ne peut pas dissocier malaise dans la pratique et mauvaise pratique :

« Ce que j'ai réalisé aussi, c'est que je voulais tout contrôler. Avec X (son directeur de recherche) je n'ai jamais choisi d'être un apprenant et de me laisser enseigner par lui, ça m'aurait sûrement amené ailleurs, bon, ça je le sais maintenant. Tandis que là, pour pouvoir réaliser la recherche, je sais qu'il va falloir, et que je me sens prêt à devenir un apprenant, et que je ne sais pas, que je vais apprendre... ».

L'apprenant est quelqu'un qui doit admettre qu'il ne connaît pas, qui doit se laisser guider dans son processus de découverte, qui doit accepter de se faire évaluer, qui doit faire confiance en la personne qui l'évalue. Pour devenir chercheur, il faut d'abord CHERCHER à découvrir quelque chose, et ACCEPTER de devenir apprenant. Ces mises en relation ne sont pas apparentes dans la démarche d'Orphée.

3.2 Dans le lien recherche et formation

Une motivation importante dans la démarche d'Orphée était la prise de parole; en fait, c'était un besoin chez lui. On a vu que le praticien a pris la parole, qu'il a découvert une source de savoir en lui, un savoir de son expérience, savoir qu'il a beaucoup partagé. Orphée admet que pendant une longue période de sa démarche il était en formation; on a vu aussi que lorsque ce qui se passe à l'intérieur est trop intense, Orphée résiste et, comme il dit, veut tout contrôler. Pour lui, faire de la recherche signifie prendre une distance par rapport à son vécu. Au moment où on se parlait, il s'apprêtait à recommencer une recherche doctorale, recherche qui, selon lui, serait différente de ce qu'il avait fait jusqu'à maintenant. Après avoir expliqué que jusqu'à présent il avait été davantage en formation (en construction de soi) qu'en recherche, il affirme que pour lui le moment est venu de faire une recherche :

« Le dernier moment (dans le processus de recherche-formation) c'est peut-être de prendre une distance par rapport à mon propre vécu, puis à pouvoir plus généraliser. Je pense que c'est ce que j'abordais en te disant que j'amène les gens à parler de leur problématique, je pense que ça va dans ce troisième camp là, où je commence à généraliser davantage ce que j'ai fait, et à amener les gens à se regarder davantage (...). C'est peut-être le début de ma capacité de faire cette recherche là. Je ne sais pas comment le dire, de faire de la recherche... ».

On peut dire qu'il ne sera plus en formation, mais en recherche, puisqu'il y aurait une interaction entre son savoir d'expérience et un savoir plus général, plus théorique. Contrairement à la période de formation, pendant laquelle le praticien touchait à une foule de dimensions de sa pratique (chaque fois qu'il y avait une découverte il désirait en parler), ici on a le chercheur qui veut choisir un aspect et l'approfondir. Tout au long de la démarche d'Orphée, on peut observer une dispersion: en fait, il n'a jamais travaillé sur un sujet de recherche circonscrit et précis. Il a toujours voulu explorer le domaine de l'évaluation, mais, comme il le dit dans l'entrevue, il ne savait pas sur quel aspect spécifique de l'évaluation il allait se concentrer. Ce qui serait différent lors de la recherche est le choix d'une problématique précise. À la question en quoi les textes produits pendant cette période seront différents de ceux qu'il a déjà écrits, Orphée répond:

« C'est que je vais cerner une chose, au lieu de toucher à beaucoup de choses, c'est ça la différence... ».

Cependant cette distinction n'est pas assez claire. Lors de l'entrevue j'ai beaucoup insisté sur ses productions, puisqu'il m'a affirmé qu'il avait beaucoup écrit lorsqu'il était en construction de soi. Le terme « chercheur » revient très souvent pour différencier le type d'écrits produits. Maintenant, dit-il, il se sent prêt à être chercheur, à prendre un phénomène et à l'explorer profondément. Il ne veut plus travailler sur l'évaluation et le rapport à l'évaluation en général, il veut explorer le lien qui existe entre la rédaction du récit de vie et le rapport à l'évaluation. Il me dit que c'est une question de STATUT: il sera chercheur.

On voit donc qu'Orphée distingue très clairement deux instances du processus de recherche-formation, à savoir la partie formation, et la partie recherche. Et, on pourrait dire aussi, qu'il établit un ordre dans ces deux types de connaissance. On a vu qu'il se reconnaît une expertise en ce qui concerne son savoir d'expérience (puisque'il refusait de se laisser guider dans cette partie de la démarche), mais il est plus timide lorsqu'il parle de son habileté de faire de la recherche; « *il m'est arrivé de penser que je ne suis pas assez intelligent pour faire ce type de recherche* », dit-il, tout en affirmant que pour lui enseigner est plus facile que faire de la recherche, que c'est quelque chose qui lui vient naturellement.

Dans cette auto-évaluation de ses capacités, il y a une distinction nette entre deux types de connaissance, celle qui appartient aux formateurs, le savoir d'expérience donc (et qu'il possède), et celle qui appartient aux chercheurs, le savoir théorique (qu'il développera dans sa prochaine recherche). Je me contenterai ici de remarquer que pour Orphée, pendant qu'il faisait son doctorat, il ne semble pas avoir eu un moment où la recherche-formation a existé comme une entité, où le trait d'union a trouvé sa raison d'être.

3.3 Dans le rapport au changement

Pour terminer cette analyse il me paraît important, afin de mieux rendre compte de la démarche d'Orphée, de donner sa vision du changement dans une démarche de recherche-formation. La problématique du changement l'a beaucoup préoccupé, et on pourrait dire que, pour lui, entre le changement et la performance, la distance n'est pas si grande. Voici comment il explique les changements:

«Oui, il y a des changements. Mais c'est drôle, parce que je suis pris avec ce concept-là, c'est comme si pour moi le mot changement était quelque chose qu'on arrive à observer, et de tangible, puis il y a aussi ce que j'appelle les transformations intérieures (...). Il y a comme deux moments. Le mot changement mais qui ne vient jamais sans transformation intérieure, puis une transformation c'est quelque chose comme un nuage. C'est comme si on ne peut pas arriver à toucher à un nuage, tandis que la pluie ça se touche...».

Orphée établit une distinction entre transformation et changement. La première serait abstraite et intérieure, tandis que le deuxième serait concret et extériorisable sous forme de comportement. Il donne l'impression que la transformation précède le changement, le prépare; le changement devient alors la manifestation extérieure d'une transformation plus profonde. On pourrait se demander si pour Orphée la transformation la plus profonde ne serait pas d'arriver à développer un nouveau rapport avec l'évaluation lorsqu'il se fait évaluer. Cette question est d'autant plus pertinente qu'Orphée parle beaucoup des changements dans sa pratique en tant qu'évaluateur, mais ne mentionne pas de changement dans sa façon d'accepter l'évaluation des directeurs de recherche, donc lorsqu'il devient l'évalué.

Orphée a explicité les deux premiers niveaux de changement (rapport au processus de l'évaluation, rapport aux autres), et il est clair que ce sont des changements qu'il maîtrise, en quelque sorte. À la fin de l'entrevue, il affirme avoir atteint les trois niveaux de changement, mais il n'a pas vraiment explicité en quoi consistait le troisième niveau. Avant qu'on se quitte il me spécifie qu'à travers la démarche de recherche-formation, il a développé une nouvelle façon d'être, et que chaque fois qu'il vit une expérience, il essaie de voir en quoi elle sera formatrice pour lui:

« Il y a aussi une chose que je voulais ajouter, c'est que j'ai développé, dans tout ce temps-là, cette capacité, tout ce qui m'arrive j'essaie de voir comment ça me forme... ».

Peut-être que le changement du rapport à soi pour Orphée se trouve à ce niveau-là: dégager le sens de chaque expérience, ne pas la voir comme un succès ou un échec, donc enlever la connotation évaluative, et voir comment il peut se développer à travers tout ce qui lui arrive.

Un dernier élément concernant le rapport d'Orphée au changement, est son anticipation du changement. En fait, si on fait une démarche de recherche-formation c'est parce qu'on veut changer des choses soit dans sa vie, soit dans sa pratique. On pourrait dire alors, que même de façon inconsciente, il y a une exigence de changement, exigence qui peut peser lourd sur le praticien-chercheur. Orphée semble avoir très bien vécu cette attente de changement, et affirme qu'à la fin de la démarche, même s'il n'a pas terminé sa thèse, il a atteint ses objectifs de changement. Peut-être le fait d'avoir eu avant tout des objectifs de changement, donc de formation, fait que la partie recherche a souffert dans la démarche de Orphée :

« On ne peut pas aller en recherche-formation, si on n'espère pas d'abord changer, si on ne veut pas changer, même s'il y a des choses de façon très sensible, pour moi c'est la base. Transformer, des changements comme j'ai expliqué tantôt, mais si on ne désire pas avoir ça, consciemment ou même inconsciemment, ce que je cherchais depuis des années inconsciemment, du moins de changer tout ça, mon rapport avec l'évaluation, avec les autres. En fait c'est drôle, c'est cette triangulation là, c'était mon rapport avec le processus, avec les autres, puis avec moi, c'étaient les trois zones de changement que je voulais, et que maintenant je peux dire, oui, je suis arrivé, c'est comme si j'ai fait la paix, ou le tour, puis ma recherche ça va être justement de regarder ça... ».

Orphée laisse entendre que tous ces changements relèvent de la partie formation, et répondent à un besoin profond et inconscient chez lui. Une fois que les changements ont eu lieu, la recherche peut commencer pour regarder comment ces changements ont eu lieu. Cette façon de définir la recherche-formation ne met pas en évidence la simultanéité, ou l'interaction, entre ces deux instances, la recherche et la formation. Dans les définitions de recherche-formation, on voit que le changement résulte de cette interaction. On pourrait alors formuler l'hypothèse que, pour Orphée, les changements touchent davantage le praticien que le chercheur; on pourrait même dire que, selon lui, lorsque le praticien a réglé tous ses problèmes de pratique, il peut devenir chercheur.

E. CINQUIÈME TRAJECTOIRE : DANAÉ

1. La structure cachée

1.1 *Les motivations pour entreprendre une recherche-formation*

Contrairement aux autres participants, Danaé n'insiste pas beaucoup sur ses motivations du départ. D'abord, pour elle c'est un hasard qui l'a amenée à l'université (elle a connu une des professeures du département de psychopédagogie); elle avait commencé un certificat en créativité et, suite à la rencontre avec cette professeure, elle a décidé de poursuivre des cours au département de psychopédagogie. Danaé affirme qu'elle n'est pas venue à l'université pour chercher des savoirs mais pour «continuer dans [s]a lancée au niveau du plaisir à la création...». Je reviendrai plus tard sur cette affirmation, lorsque je parlerai du rapport au savoir, mais pour Danaé l'université est un lieu chargé de sens et elle revient au cours de l'entrevue sur ce que l'université représente pour elle. Cependant, lorsque je l'interroge sur ses motivations du départ, la construction de savoir n'y apparaît pas.

A cette motivation très personnelle, s'ajoute une dimension professionnelle; en fait, Danaé n'avait pas de profession fixe, puisqu'elle s'est occupée de ses enfants et qu'elle a travaillé bénévolement comme animatrice de groupes de parents; s'inscrire à la maîtrise devient donc pour elle une occasion de développer une identité professionnelle; c'est le manque donc d'une identité professionnelle qui l'a poussée à s'inscrire à la maîtrise:

«La dimension professionnelle qui me touchait c'est que, la seule si tu veux, la seule identité professionnelle que je pouvais me donner c'était d'être une animatrice de groupes de parents. Mais c'était dans le réseau communautaire, c'était plus ou moins bénévole, donc je n'arrivais pas à voir cette expérience comme quelque chose de professionnel. Et je sentais un besoin urgent de trouver une identité professionnelle...».

1.2 Création et savoir: deux mondes différents

De façon apparente alors, les motivations de Danaé sont d'ordre personnel et professionnel. Elle va jusqu'à dire qu'elle ne pensait pas qu'elle ferait une vraie recherche:

« Je ne m'en doutais absolument pas, je ne me voyais absolument pas comme quelqu'un qui ferait de la recherche, alors vraiment pas. Parce que ça pour moi c'étaient les grosses têtes, les personnes intelligentes, les chercheurs, les scientifiques, mais pas par le biais de la création... ».

Tout au long de l'entrevue elle revient sur son rapport aux études et à l'univers universitaire. Il est clair que pour elle l'université représente un haut lieu de savoir, et qu'elle s'est souvent questionnée pour savoir si elle a sa place dans ce lieu. À ses yeux, au début de la démarche, elle était compétente au niveau de la création, alors que les experts, les professeurs, sont ceux qui détiennent la connaissance théorique.

La première rencontre avec son directeur de recherche vient lui montrer qu'il existe peut-être un autre type de professeur. Danaé raconte que lorsqu'elle a commencé sa maîtrise elle est partie rencontrer son directeur pour discuter avec lui de ses préoccupations au niveau de la recherche. Elle était certaine qu'il allait lui dire que ses préoccupations n'étaient pas assez théoriques, puisqu'elle voulait travailler sur le vécu des mères et, en plus, peut-être qu'il penserait qu'elle n'était pas une «bonne» mère. Malgré ces peurs elle lui a quand-même présenté son questionnement. À sa grande surprise, cet universitaire a trouvé que c'était fort intéressant de commencer sa recherche à partir des questionnements et des malaises vécus dans sa vie familiale. On voit clairement que cette rencontre est venue bouleverser la représentation qu'elle se faisait des théoriciens:

« Il (son directeur) portait un regard tout à fait nouveau sur moi, sur ma préoccupation, et ça m'a donné l'autorisation de vivre dans mon expérience. Et lui aussi, à ce moment-là, me dit, les auteurs, tout ça, on va voir ça plus tard. Alors pour moi ceci signifiait, ouf, je peux aller dans ce sens, dans ce que j'ai envie d'explorer... ».

On peut dire alors que pour Danaé cette rencontre est une rupture avec sa représentation du savoir universitaire, parce qu'elle était en présence d'un professeur

qui, non seulement valorisait son expérience de mère, mais en plus, l'autorisait à explorer d'abord son vécu; en même temps, cette rencontre la sécurise, et lui signifie que, même si elle n'envisage pas de faire une recherche conventionnelle, elle a sa place à l'université.

En fait, on pourrait bien conclure que ce qui l'attire dans la recherche-formation c'est la valeur que les professeurs accordent à sa propre expérience, qu'elle croyait insignifiante, et la possibilité qu'à partir de cette expérience un savoir peut se développer.

1.3 La philosophie des petits pas

On peut dire que la pratique de mère, à laquelle Danaé n'avait pas accordé un statut de pratique professionnelle, se trouve valorisée et devient la porte d'entrée de son monde intérieur. C'est ainsi qu'elle a commencé à explorer la sphère du personnel; elle a, comme elle dit, passé deux ans à « *nager dans le personnel* ». Pendant les premières années de recherche-formation, Danaé travaillait de façon ponctuelle sur différents aspects de son expérience personnelle, surtout en relation avec son histoire de vie; elle a exploré différentes parties, sans nécessairement faire des liens entre elles.

C'est ce qu'elle appelle « *ma philosophie des petits pas...* ». Elle me dit qu'elle ne voulait même pas dire qu'elle faisait de la recherche-formation, parce qu'elle n'avait pas très bien compris en quoi consistait cette démarche. C'est en vivant le processus qu'elle le comprenait. On peut dire alors, que même si au début de la démarche Danaé a pris conscience des liens qui existent entre les différentes sphères de son existence, les liens entre ces sphères et entre les parties dans chacune d'elles ne sont pas clairement établis.

« Il y a trois niveaux qui se sont assez vite mis en place et qui après se sont développés tout au long de la formation. D'abord un élément de questionnement au niveau de mon identité personnelle. Alors ça c'était l'adulte, la mère, l'enfant, l'adulte en moi, puis qui je suis au milieu de tout ça, puis comment ça se fait que tout se tiraille (...). La deuxième question qui a émergé très vite après aussi, je me disais, bon moi je fais de l'animation au groupe des parents, là je me suis engagée dans un processus de formation, et puis je suis

des cours en créativité et j'ai une dimension naturelle de création. Alors, entre ces trois pôles là, c'est quoi, dans quoi je devrais me développer professionnellement. Alors c'est comme à partir de la première question sur l'identité personnelle, très vite s'est greffée la question de l'identité professionnelle. Mais très vite aussi, un autre triangle qui est venu directement lié à mes cours avec X (nomme un professeur), c'est la découverte des différents niveaux de savoir, savoir d'expérience, savoir de pratique et savoir théorique. C'est comme voir l'identité, la quête, personnelle, la quête professionnelle et la quête épistémologique. (...) Mais ces trois choses c'est comme trois triangles qui se sont interpénétrés rapidement, mais dans cet ordre-là: personnel, professionnel et épistémologique...».

Le début de la démarche donc a consisté en une exploration du monde intérieur, exploration qui a donné naissance à plusieurs prises de conscience. Cependant, ce n'est pas encore le moment des changements. Danaé reconnaît qu'il a fallu vivre quelque chose de difficile, une crise, pour que des changements commencent à avoir lieu.

2. Les changements

2.1 L'amorce du changement

Il a fallu traverser un moment difficile, pendant lequel Danaé a pris conscience de la dissociation qu'elle établissait entre les différentes sphères, pour que le changement commence à avoir lieu. La rencontre avec une professeure en particulier a été déterminante: à la fin du cours dispensé par cette professeure, Danaé a remis son travail sous forme de lettre dans laquelle elle lui expliquait jusqu'à quel point le cours lui avait été bénéfique. Il s'agissait d'un texte qui ne correspondait pas aux normes d'un travail universitaire, qui faisait plutôt état des découvertes de Danaé et qui exprimait sa reconnaissance à l'égard de cette professeure.

On voit alors que la dissociation que Danaé faisait entre les deux types de savoir, s'est manifestée dans cette situation. Elle dit que c'était quelque chose de très difficile à vivre, elle avait apporté ce qui était à l'intérieur d'elle, comme un cadeau offert à cette professeure, sauf que ce n'était pas un travail universitaire. Et là, elle a été confrontée à la difficulté d'exprimer dans un travail rigoureux sa démarche de croissance personnelle.

On voit alors que c'est un moment important de prise de conscience, parce qu'elle a compris que parler de son expérience, dire à une personne ce qu'elle signifie pour elle, ne constitue pas nécessairement un travail de recherche. Danaé dit: « *j'étais absolument sans distance* ». Ce moment a été très important parce qu'il lui a permis de vivre une nouvelle relation avec cette professeure; ce qu'elle souligne c'est le respect dans lequel cette dernière lui a fait savoir les lacunes dans son travail, sans la minimiser, sans l'humilier, en ressortant ses points forts, et en l'amenant à reconnaître qu'il y a deux niveaux de savoir, un savoir d'expérience brut, et un savoir d'expérience travaillé, dont on peut apprendre:

« Cet événement a enclenché chez-moi, et j'en parle dans mon mémoire aussi, ça a fait comme un recadrage, en me disant, OK, je peux vivre ce que j'ai à vivre, mes expériences, mais j'apprends aussi à prendre une certaine distance justement, à regarder ça, et à différencier dans les savoirs d'expérience. Ce que j'apprends dans les cours de Y. est important, mais la façon dont j'apprends en étant en relation avec elle, est un autre niveau de savoir que j'emmagasine, que je regarde, dans lequel rentre le transfert, et ça devient un nouveau niveau de savoir qui m'apprend des choses sur moi-même. Mais c'est comme j'ai eu besoin de différencier ces deux choses là...».

Ce moment difficile, qu'elle a traversé avec l'aide de cette professeure, est devenu pour Danaé l'aube d'une nouvelle façon de vivre sa recherche. Il y a eu une prise de conscience et une compréhension de ce qu'elle devait faire dans un cadre universitaire, de ce qui peut être dit, et de quelle façon il doit être dit. De plus, cette expérience a permis à Danaé de faire une mise en relation intéressante: elle a compris que la dissociation qu'elle faisait entre le savoir théorique et l'exploration du monde intérieur pouvait être dépassée.

2.2 Le recadrage: distinctions et liens entre différents niveaux de savoir

Parce que le moment précédent a été si important, il a déclenché chez Danaé une nouvelle façon de faire sa recherche. Suite à ces cours, elle s'est inscrite officiellement au travail dirigé, et elle a suivi différents cours dont des cours en méthodologie de recherche. Danaé considère que c'est à partir de ce moment que sa recherche-formation a commencé, même si elle reconnaît que tous les cours qu'elle a suivis étaient très connectés à sa recherche; ce qui est intéressant est le fait qu'il s'agit d'un

premier travail de mise en relation entre les différents textes qu'elle avait écrits. Suite aux suggestions de son directeur elle revoit l'ensemble de ses travaux, et c'est à ce moment-là qu'elle commence à avoir une vision plus globale qui lui permet de faire des liens. On pourrait dire que pour Danaé le moment était venu de mettre ensemble les petits pas, et de voir le chemin qu'ils avaient tracé:

« Mais je dirais que j'ai eu le sentiment d'entrer en recherche quand je me suis inscrite au travail dirigé et que X (son directeur de recherche) m'a suggéré comme première étape de relire tous mes travaux... ».

En fait, on peut distinguer dans la démarche de Danaé deux moments importants : la partie formation où elle explore davantage son monde intérieur, sans nécessairement établir des liens et avoir une vision globale, et la partie recherche, à laquelle elle est arrivée en prenant conscience que pour faire un travail universitaire il faut prendre une certaine distance de soi.

Lorsqu'on fait une recherche-formation, on découvre des choses sur soi, sur son propre processus d'apprentissage, par exemple, ou encore sur ses différents rapports avec les notions de savoir et d'autorité. Cependant, lorsqu'on fait un travail de recherche, lorsqu'on écrit un texte, il n'est pas toujours nécessaire d'explicitier ces prises de conscience qui résultent d'un travail sur soi qui a précédé l'écriture du texte. On a clarifié certaines choses, on comprend mieux pourquoi on réagit d'une certaine façon, c'est une forme de connaissance dont on est riche, mais qui n'apparaît pas nécessairement lorsqu'on travaille sur différents concepts. Ici tout le rapport à la connaissance change; Danaé est en mesure de distinguer et de mettre en relation les différents NIVEAUX DE CONNAISSANCE: celle qui découle de l'expérience (découverte de soi) et celle qui nous permet de prendre une distance, de construire des concepts. Évidemment les deux niveaux ne sont pas déconnectés, au contraire ils sont en interaction, la compréhension est plus grande grâce à la combinaison de ces niveaux. On dirait que si on en reste uniquement à l'un ou à l'autre, sans être conscients de l'existence des deux, on construit un savoir incomplet:

« Il y a eu un changement très net dans mes travaux à partir de ce moment-là, tu vois, où je suis devenue d'une part plus rigoureuse dans mes travaux, où j'ai mieux respecté les exigences de l'enseignant; je l'ai vécu fort dans les cours obligatoires après, en disant, j'ai à apprendre de ces profs-là, même si ce ne

sont pas des cours que j'aurais choisis, en même temps j'emmagasine par rapport, justement, à ma relation d'autorité, être dans un cours obligatoire qu'est-ce que ça me fait vivre? Mais c'est comme un deuxième niveau dont je ne tiens pas compte, en fait, je tiens compte et j'observe, mais qui ne paraît pas, ou qui ne prend pas toute la place au moins, ou qui n'embrouille pas tout...».

Il est clair alors qu'ici on en est à une autre partie de la recherche-formation où on peut parler de praticien-chercheur, car il y a une DIFFÉRENCIATION qui se fait, ne serait-ce qu'au niveau des cours universitaires, entre les choses DÉCOUVERTES à partir de l'analyse de son expérience, et les choses PERTINENTES pour un travail de recherche. On ne travaille plus uniquement pour se comprendre, on travaille pour comprendre un phénomène dont le sens personnel et professionnel a été exploré.

Cet élément là est bien important, puisqu'il touche le statut du praticien-chercheur: il a accepté d'être en apprentissage; Danaé dit très clairement qu'elle a appris de ses professeurs, parce qu'elle est arrivée à prendre assez de distance par rapport à son expérience pour pouvoir en parler de façon intelligible. Ceci pourrait peut-être expliquer pourquoi certaines personnes interrogées avaient tellement de difficulté à terminer leur démarche de recherche: soit la partie apprentissage n'a jamais été vécue pleinement, soit elles ne sont pas parvenues à se différencier de leur expérience, à travailler sur un sujet de recherche au lieu de toujours travailler sur eux-mêmes.

Au moment où on a fait l'entrevue, Danaé avait l'intention de poursuivre ses études en faisant un doctorat, toujours dans le même type de démarche. Lorsque je lui ai demandé en quoi un doctorat serait différent de ce qu'elle a déjà fait, elle a répondu, encore une fois, en différenciant les niveaux de savoir. Suite à l'analyse de son expérience à travers son mémoire de maîtrise, il y a plusieurs questionnements qui ont émergé, et elle veut continuer à les explorer. Elle a établi différents liens intrapersonnels, et maintenant elle aimerait établir des liens interpersonnels; elle aimerait donc faire des liens entre son expérience et celle des autres, tout en restant connectée au sens de son expérience.

« Si tu veux, j'ai l'impression d'avoir découvert ça, d'avoir un peu cherché, questionné, mais c'est chaque fois des ébauches, je me dis, maintenant ce serait intéressant d'aller plus loin là dedans, d'ouvrir mon questionnement à d'autres, et de vérifier des choses, d'aller à un niveau plus large que moi personnellement, mais tout en restant personnellement impliquée... ».

En terminant cette partie, on pourrait dire que Danaé a commencé à faire une recherche à partir du moment où elle a commencé à travailler sur un sujet précis, la problématique du guide dans une relation éducative, en examinant le sens de ce sujet dans la sphère personnelle et familiale (elle comme enfant guidée par des adultes, et comme guide de ses enfants), dans sa pratique d'étudiante (être guidée par deux directeurs), et dans sa pratique d'animatrice de groupes du Labo TIPE, tout en examinant ce qui est écrit sur cette même problématique. Elle arrive à une différenciation interactive entre ces trois sphères, dans le sens où ce qu'elle découvre dans l'une l'amène à mieux comprendre l'autre et vice-versa.

En faisant ce travail, elle développe une meilleure compréhension de son propre rapport à ses guides, de ses gestes en tant que guide, et de la façon dont elle aimerait guider et se faire guider; de plus, son rapport à la connaissance se modifie parce qu'elle est active dans la construction des connaissances, et son rapport à elle-même change puisqu'elle se donne de plus en plus de pouvoir.

2.3 Changements et prises de pouvoir

Pour Danaé les grands changements ont consisté en des prises de pouvoir progressives; ces prises de pouvoir touchent son rapport à la pratique ainsi que son rapport à la connaissance et prennent naissance dans un nouveau rapport à l'autorité.

2.3.1 Un nouveau rapport à l'autorité

Les changements dans la trajectoire de Danaé touchent beaucoup le rapport à l'autorité, que ce soit l'autorité des guides qu'elle a pu avoir, ou l'autorité d'un savoir qu'elle avait classé comme inaccessible. Pour elle il y a eu une prise de pouvoir progressive tant au niveau personnel, professionnel qu'épistémologique. Un élément

important de cette prise de pouvoir, dont Danaé parle dans son mémoire, est sa relation avec son directeur de recherche, relation qui lui a permis de vivre un nouveau rapport à l'autorité, de le travailler et de l'intégrer dans les différentes sphères de son existence.

On a vu jusqu'à quel point le regard du directeur de recherche a été important pour que Danaé se sente autorisée à explorer ses expériences de mère; c'était un regard qui lui a signifié que son expérience avait de la valeur, qu'elle pouvait continuer dans cette démarche. Comme une figure d'autorité dans son passé lui avait fait savoir que l'université n'était pas la place pour elle, il a fallu une autre figure d'autorité pour la convaincre du contraire. Deux nouvelles relations à l'autorité, une avec son directeur de recherche et une avec une professeure qui l'a accompagnée de façon informelle, ont pu créer chez Danaé de nouvelles représentations de l'autorité et de son rapport à l'autorité.

Danaé a identifié comme moment important dans sa démarche le moment où elle a décidé de poursuivre son travail sur le transfert, alors que son directeur considérait que son mémoire était déjà complet. C'est la perception qu'elle a de ce geste, le sens qu'elle lui donne qui est important: il a fallu, à un moment donné grandir, comme les enfants qui assument la responsabilité de leur vie et prennent leurs propres décisions. Donc, ce moment devient important parce que Danaé est devenue adulte dans sa démarche, elle a, comme elle dit, écouté son guide intérieur. Cependant, ce cheminement aurait été impossible sans le support de son directeur, qui tout en l'accompagnant, l'a laissé poursuivre son chemin. Je pense que cette tension, de la façon dont elle a été travaillée, a été résolue dans leur relation. Voici comment elle parle de cette tension, lorsqu'elle explique comment elle est arrivée à la rédaction de cette dernière partie de son mémoire:

«Moi, moi j'ai peur pour plein de raisons, et la dernière peur, ça c'est X (son directeur de recherche) qui m'a aidée à l'identifier, c'est que justement il fallait que je ne sois pas loin de m'en sortir, sinon ce n'est pas possible d'écrire là dessus, et là ça m'a ramenée dans des peurs très inconscientes, qui est un mouvement de refus de grandir (...). Donc, à quoi je me confronte là? Oui, j'ai envie de grandir, mais en même temps qu'est-ce que je perds si je grandis? Est-ce que je vais encore perdre ceux que j'aime, dont j'ai besoin, si je m'affranchis de ces relations-là? Et je pense que c'est là dedans d'ailleurs que

s'est résolue ma recherche. Parce qu'en traversant ça, j'ai découvert justement que je pouvais à la fois grandir tout en ayant mes besoins, que je pouvais en arriver à devenir guide pour d'autres et pour moi-même, tout en gardant aussi le besoin d'être guidée; et que grandir ne voulait pas dire perdre...».

On a ici la tension et sa résolution, à travers la recherche: une tension qui a été présente dès le début de la démarche, lorsqu'elle est travaillée dans la relation avec le directeur, par l'intermédiaire d'un sujet de recherche, aide le praticien-chercheur à se développer. On voit que Danaé découvre qu'un phénomène et son contraire peuvent exister en même temps, donc il s'agit d'un travail de complexification et de mise en relation : on peut à la fois être guide et guidé . Ceci lui permet de mieux vivre dans sa pratique de mère et d'animatrice de groupes d'étudiants, parce qu'elle a confiance en ses capacités de guide.

C'est peut-être là que réside la particularité de la recherche-formation: en identifiant une tension fondamentale dans son histoire de vie, et en la travaillant dans différentes sphères du présent (vie familiale, vie personnelle, vie professionnelle) le praticien-chercheur arrive à comprendre cette tension, et finalement à la résoudre. On pourrait dire que pour Danaé la relation avec le directeur de recherche est devenue le croisement de toutes ces sphères, puisque la tension est venue s'y jouer très fortement. Comme les deux étaient conscients de cette tension, ils l'ont analysée et comprise; de cette façon, Danaé a pu résoudre comme elle dit la tension et conclure sa recherche.

2.3.2 Un nouveau rapport à la pratique

C'est ainsi, à travers ce travail de mise en relation, que Danaé a été en mesure de développer une pratique professionnelle, et conquérir son identité professionnelle: au moment de l'entrevue, elle commençait son travail comme animatrice pédagogique dans le cadre du Laboratoire TIPE et elle ne pouvait donner que ses premières impressions, mais on voit qu'elle est bien à l'aise dans ce rôle-là. En fait, il s'agit de guider des étudiants qui commencent une démarche de maîtrise ou de doctorat afin qu'ils identifient et clarifient leur sujet de recherche (toujours relié à des dimensions personnelles et/ou professionnelles).

Danaé a fait partie du Labo TIPE pendant plusieurs années et a assumé l'animation de certains groupes, mais cette fois-ci elle était officiellement la personne en charge d'un groupe. Il y a donc une reconnaissance intérieure (elle est à l'aise dans ce rôle) et une reconnaissance extérieure (les professeurs du laboratoire considèrent qu'elle peut assumer ce rôle). Lorsqu'elle parle de sa pratique comme animatrice, il y a deux aspects qui sont importants: d'abord le fait que les étudiants la reconnaissent comme autorité; puisqu'elle a vécu la démarche de recherche-formation, elle est capable de faire des liens entre son expérience et la leur. Les étudiants lui font confiance parce qu' « elle avait du vécu ». Cependant, la vieille tension est toujours là, car lorsqu'elle me parle de cette confiance, je lui dis qu'ils lui reconnaissent un certain savoir et une expertise, et elle me répond: « *oui, une expertise d'expérience en tout cas* » et lorsque j'insiste et lui dis, « *pas uniquement* », elle répond:

«Non, pas uniquement parce qu'effectivement j'ai réfléchi sur cette expérience et que donc je peux en témoigner et aussi réfléchir avec eux dessus, et les amener à réfléchir. Donc ce n'est pas juste de l'expérience effectivement... ».

On voit alors qu'il y a, même pendant l'entrevue, au moment où elle me dit combien elle a changé, la même catégorisation des savoirs dont j'ai parlé lorsque j'ai analysé les tensions.

Ensuite, un deuxième aspect important du changement de sa pratique est le fait que, bien qu'elle s'inspire de deux professeurs en particulier (dont elle a été l'assistante dans les cours de maîtrise et de baccalauréat), elle a développé SA façon de faire, en intégrant de chaque modèle ce qui lui convenait le plus. On voit donc que c'est une mise en relation entre ce qu'elle a comme expérience qui devient le moteur de sa pratique:

«J'ai demandé aux étudiants la même chose que X (directeur de recherche) nous avait demandé à notre premier cours, donc de mettre sur une page leurs préoccupations du moment. Et puis j'ai reçu tous ces textes et je me suis dit, c'est incroyable, je suis en train de faire ce que X nous avait demandé de faire, mais je le fais avec ce que je suis. C'est-à-dire, lire ça, sentir les questions et relancer une question à partir de l'écho que cette question là provoque en moi. En même temps je fais comme Y (son autre professeure), c'est-à-dire prendre du temps pour chaque étudiant, et mettre des commentaires pour chaque étudiant. Il y a la petite question de X, mais avec ce que je suis, comme je suis...».

Elle a fait un cheminement vers l'indépendance et l'autonomie, tout en restant en continuité avec ses formateurs, puisqu'elle est en mesure d'identifier dans son approche, les éléments communs et les différences par rapport aux modèles reçus. Le rôle des formateurs est donc bien important, puisqu'ils deviennent les modèles au niveau de la pratique, tout en signifiant au praticien qu'il possède les habiletés dont il a besoin pour développer son propre modèle.

2.3.3 Un nouveau rapport à la connaissance

On a vu que lorsque Danaé parle de sa pratique, le savoir d'expérience qu'elle a développé joue un rôle très important. Si elle considère qu'elle est à sa place en tant qu'animatrice pédagogique, c'est parce qu'elle a dégagé de son expérience, comme elle a dit, un savoir:

« La grosse révélation au niveau des connaissances, ça a été par rapport au savoir, sur le plan épistémologique; de découvrir que les savoirs d'expérience peuvent être reconnus dans un lieu universitaire, qu'on peut tirer de la pratique plein de choses, qu'on peut découvrir la théorie en résonance avec l'expérience et la pratique... ».

Cependant, bien que Danaé reconnaisse avoir développé un nouveau rapport à la connaissance, puisqu'elle a pris conscience de ses habiletés au niveau de la construction du savoir d'expérience, elle continue à différencier entre deux types de savoir. On dirait que le trait d'union entre le savoir d'expérience et le savoir théorique n'est pas toujours clairement établi.

3. La difficulté à établir des traits d'union

3.1 Dans le rapport à la connaissance

Bien que son rapport à la connaissance ait été modifié, on sent encore chez Danaé d'une part, une hésitation concernant sa contribution au niveau du savoir théorique, et d'autre part, une déception par rapport aux changements qu'elle avait anticipés. Peut-être parce qu'elle établit toujours une distinction entre les deux, on sent qu'il est difficile

pour elle d'admettre qu'un savoir d'expérience théorisé puisse devenir un savoir théorique. On dirait que pour Danaé, le savoir théorique vient toujours de l'extérieur, qu'elle n'envisage pas qu'il puisse y avoir une construction de savoir dans l'interaction de ces deux types de savoir, une interaction dont elle serait l'auteure. Voici comment elle en parle:

«J'ai démarré, si tu veux, au niveau des savoirs d'expérience, j'ai appris petit à petit à développer la capacité de réfléchir sur mon expérience, et j'ai vécu une résistance, presque jusqu'à la fin, par ce savoir théorique, et je pense que c'est dans le rapport avec X (son directeur de recherche), en réfléchissant sur mon rapport à l'autorité et au pouvoir, que cette résistance s'est assouplie et que j'ai pu développer un nouveau rapport au savoir théorique. Mais, tu vois, même c'est peut-être la partie la plus malhabile dans mon travail dirigé; c'est que, je pense à beaucoup d'endroits j'arrive vraiment à jongler et à faire résonner ces trois niveaux de savoir, et c'était vraiment un des défis de mon mémoire d'intégrer ces trois niveaux de savoir, mais je me suis sentie quand-même obligée, obligée de l'intérieur aussi, à faire une partie plus théorique...».

Et c'est cette dualité des savoirs qui est ressortie dans les commentaires des professeurs qui ont lu son mémoire: c'est avec une grande intelligence qu'elle réussit à analyser ses expériences de mère, d'étudiante tout en faisant le lien avec son histoire de vie, et son apport au niveau de la construction du savoir d'expérience est incontestable. Cependant, sa partie la plus théorique, est d'après ce qu'elle dit, déconnectée du reste. Autant elle est confiante dans la partie savoir d'expérience, autant on la trouve timide par rapport aux auteurs. Elle me dit qu'on lui a demandé pourquoi elle n'a pas, par exemple, adapté la théorie de Erikson (1986) sur son propre processus de construction d'identité, et elle répond:

« Mais non, j'avais l'impression que, déjà pendant 200 pages j'avais parlé de moi, je n'allais pas encore reprendre ça, et adapter les étapes de Erikson à mon processus à moi, je trouvais que j'en avais déjà mis bien assez...».

On voit alors qu'elle établit une distinction très nette entre deux types de savoir, celui qui découle de l'analyse de la pratique, des découvertes du praticien, et celui qu'on trouve dans les théories. Est-ce qu'il y en a un qui est inférieur? C'est là où les choses se compliquent: il serait facile de dire que pour Danaé le savoir d'expérience est plus important, parce qu'elle dit que c'est le savoir dont elle se sert dans sa pratique. Cependant il y a un paradoxe qui, comme on va le voir, reste présent pour tous les participants: on donne quand-même au savoir théorique une préséance, il semble être

le niveau de savoir auquel tout le monde rêve d'accéder. Je reviendrai sur ce point lorsque je ressortirai les ressemblances entre les différentes démarches, mais cet aspect là est central pour la démarche de recherche-formation: il y a une résistance à reconnaître la construction des savoirs théoriques (mais connectés à des savoirs d'expérience), ce qui est étonnant pour une démarche qui se veut être une recherche.

3.2 Dans le rapport au changement

Au moment de l'entrevue alors, le rapport à la connaissance reste fragile, et pour Danaé les changements au niveau professionnel semblent plus faciles et plus évidents que les changements au niveau du rapport au savoir. On pourrait même dire qu'elle s'était fixé, inconsciemment, un certain niveau de changement et qu'à la fin de la démarche, en évaluant son propre changement, elle trouve qu'il n'a pas atteint le seuil fixé:

«Je me dis, en t'écoutant, au fond, sur le plan épistémologique effectivement il y a une déception, alors qu'ils parlent de la fin et que tout le long ils me font des commentaires tellement positifs, quand Y me dit cette partie c'est vraiment intelligent. D'abord j'ai du mal à me reconnaître, et puis on me dit, c'est incroyable ce que tu apportes comme construction de savoir (...). Donc effectivement, il y a eu un changement majeur. Mais ce qu'ils amènent aussi, me fait dire que je n'ai pas changé autant que j'aurais voulu, j'aurais voulu réussir jusqu'au bout l'intégration parfaite des savoirs, et je ne l'ai pas réussi jusqu'au bout, loin de là, j'ai encore du chemin à faire. Et la même chose sur le plan personnel, parce que mon travail dirigé part de mes trois questions, personnel, professionnel, épistémologique, et je pense qu'à ces trois niveaux là il y a un changement important qui s'est passé, mais sur le plan personnel c'est la même chose, il reste des choses à travailler (...) Alors que sur le plan professionnel, je dirais que là, je n'avais pas de pratique professionnelle, puis maintenant j'en ai une, qui est venue naturellement, spontanément, dans laquelle je me sens bien dans laquelle je peux être payée, alors que jamais de ma vie je n'ai été payée, donc là les changements sont majeurs et tangibles...».

Il y a comme une catégorisation de l'ampleur des changements: plus ils sont concrets, plus ils sont importants; les changements au niveau professionnel, peut-être par nature, sont plus concrets. Mais il y a aussi le désir d'une uniformité, d'une harmonie: il faut qu'on change de façon égale à tous les niveaux, et que les changements soient aussi visibles dans chaque niveau. Pourtant Danaé reconnaît que son travail dirigé a eu un impact majeur sur sa vie, puisqu'il lui a permis d'intégrer les différentes parties

d'elle-même, la mère, l'étudiante, la formatrice, mais on sent toujours qu'il y a un autre niveau d'intégration et de changement qu'elle avait anticipé mais qu'elle n'a pas atteint. C'est presque une désillusion par rapport à sa perception de l'ampleur du changement:

« C'est comme si je découvre après coup, tout mon côté perfectionniste que je ne connaissais pas. Réussir jusque dans mes mécanismes inconscients. Et par rapport à mon sujet de guide, et le titre final c'est la découverte du guide intérieur, c'est comme si ce guide intérieur là, je me suis pris dans l'illusion qu'il allait tout pouvoir contrôler (...) Avant, tant que j'avais besoin d'être guidée, je ne pouvais jamais guider, et je ne me sentais pas autorisée, et je ne me sentais pas compétente pour guider. Mais là maintenant c'est fini ça, je le sais que je vais toujours avoir besoin aussi d'être guidée et d'être en relation pour m'aider dans ce que je vis. Ça aussi c'est un changement, mais je me rends compte aussi que dans ce guide là que j'ai découvert en cours de route, comme si tout d'un coup, il fallait prendre le contrôle sur tout. De façon parfaite et permanente. Sans rechute, sans régression...».

On voit alors, et Danaé le dit un peu plus loin dans l'entrevue, qu'en voulant atteindre la perfection dans le changement on retombe dans les vieux modèles qui nous ont fait tant souffrir. Et découvrir qu'ils sont encore présents, alors qu'on pensait qu'ils avaient disparu est aussi très douloureux. On pourrait formuler l'hypothèse qu'il y a une EXIGENCE de changement, et lorsqu'on découvre que le changement n'est pas permanent, qu'il n'y a pas un point de départ et un point d'arrivée, mais qu'il s'agit d'un mouvement continu, on est terriblement déçu. Est-ce le propre de la démarche de Danaé, ou est-ce un problème qui relève de la recherche-formation? Les chapitres suivants vont permettre d'apporter des éléments de réponse à cette question.

V. LA SYNTHÈSE DES ANALYSES INDIVIDUELLES

«Par PRATICIEN, j'entends un participant qui possède une connaissance adéquate de toutes, ou presque toutes, les unités de signification entrant en jeu dans un système particulier d'interprétation sensée.»

Françoise Dolto, *Solitude*

Afin de répondre aux objectifs de la présente recherche, il a été bien important d'analyser les trajectoires des cinq participants et de comprendre comment, dans chaque cas, la démarche de recherche-formation s'est déroulée, ainsi que les changements auxquels elle a donné naissance. Il est également important cependant, si on veut arriver à une amorce de réponse aux questions de recherche, de voir à quoi aboutissent les analyses dans l'ensemble; c'est pourquoi je présenterai ici une synthèse des analyses, en prenant comme point de départ les préoccupations (les buts) de la recherche : lorsque j'ai entrepris cette recherche, je me posais des questions sur la nature des changements issus d'une démarche de recherche-formation.

Dans un premier temps je fais donc une synthèse des réponses des participants concernant le type de changement qu'ils ont vécu. J'ai découvert cependant, en faisant cette démarche de recherche-formation, que j'étais davantage préoccupée par le processus de recherche-formation, toujours en relation avec la problématique du changement. C'est ainsi que le lien entre la recherche-formation, telle que vécue par les participants et le changement, est devenu le cœur de mon projet de recherche. C'est ce qui sera présenté en deuxième partie. Finalement, l'analyse des entrevues m'a permis de dégager quelques conditions nécessaires pour que la démarche de recherche-formation soit vécue de façon optimale; c'est ainsi que se terminera le présent chapitre.

1. Quels sont les changements issus d'une démarche de recherche-formation?

En regardant les analyses individuelles, il est clair que tous les participants reconnaissent avoir vécu des changements importants suite à leur démarche de recherche. Ces changements sont de nature et d'ampleur différentes et prennent un sens bien particulier, inhérent à chaque personne; cependant ce sont des changements qui, bien que vécus différemment, touchent les mêmes sphères, à savoir le rapport à soi, le rapport à la pratique et le rapport à la connaissance. L'analyse des entrevues a également mis en évidence des moments où les mises en relation entre

ces sphères n'étaient pas possibles, ainsi que quelques caractéristiques du phénomène de changement dans une démarche de recherche-formation.

1.1 Les sphères touchées par le changement

1.1.1 Un nouveau rapport à soi

Les motivations qui amènent les participants à entreprendre une démarche de recherche-formation sont très variées : il y en a qui commencent une recherche-formation pour mieux comprendre et articuler leur monde intérieur ; d'autres vivent des malaises dans leur pratique ou dans leur vie personnelle et espèrent trouver des solutions; ou encore, certains sont attirés par le développement de nouvelles connaissances. Mais, à travers la diversité des motivations, le principal attrait de cette démarche de recherche semble résider dans son intérêt pour l'univers du sens, puisque, la plupart des participants, nomment la découverte et la valorisation du monde intérieur comme étant l'élément le plus important de la démarche. Cet intérêt pour le sens que la pratique professionnelle prend pour le praticien, est une dimension propre à la recherche-formation.

Cependant, le rapport au monde intérieur et la contribution de la démarche de recherche-formation à ce niveau, sont vécus différemment par chaque participant; il y en a qui ont découvert l'existence et la richesse de ce monde dans un autre contexte, et voulaient en poursuivre l'exploration dans un contexte universitaire; pour d'autres, l'existence même de ce monde a été une révélation. Dans les deux cas cependant, le fait que ce monde-là soit reconnu dans un cadre universitaire et, qu'en plus, il devienne la source première de connaissance, donne aux participants un sentiment de valorisation. Voici comment un participant parle de cette expérience :

« Pour moi c'est la première chose, je n'avais jamais réalisé que dans la personne qu'on était, que, le monde intérieur de l'enseignant était si présent. Avant Ada Abraham, je n'avais jamais pris conscience qu'il y avait un monde intérieur. Vraiment cette connexion à la personne... ».¹

¹ Pour concrétiser ce que j'avance, tout en évitant la redondance, un seul extrait d'entrevue sera cité à titre d'exemple.

Suite à cette découverte, les connaissances théoriques prennent un tout autre sens, un sens inhérent à la personne. Lorsque le praticien-chercheur commence à explorer ce sens, son rapport à lui-même change complètement. La compréhension du passé et sa mise en relation avec des choix (personnels et /ou professionnels) et des situations présentes, donne à la personne un sentiment de pouvoir. Je rappelle que pour une participante, comprendre que le sentiment d'échec ressenti lors de son examen de synthèse avait ses racines dans son monde intérieur, a été le premier moment de prise de pouvoir sur ce même sentiment :

« Alors le premier moment de prise de pouvoir c'est après l'examen de synthèse, j'ai regardé ce qui s'est passé, et là j'avais écrit, au bout d'un certain temps, un texte qui reprenait l'examen de synthèse, ce que j'avais vu dans mon histoire de vie, c'était comme une synthèse de tout ça finalement, et là, ça a été comme un moment-clé, un moment où j'ai commencé à voir ce qui s'était passé, à vraiment mettre tout ça ensemble; (...) au niveau de la conscience, moi j'appelle ça l'intériorisation, aller à l'intérieur de ce qui se passe et comprendre ce qui se passe à l'intérieur... ».

À travers cette exploration et compréhension du monde intérieur, la personne assume progressivement la gouverne de sa vie. Je n'ai qu'à penser aux deux premières années de ma recherche : plus j'explorais mon histoire de vie en relation avec des préoccupations et des malaises que je vivais dans ma pratique, plus j'étais en mesure de comprendre que ces difficultés avaient une raison d'être. Ce n'est que lorsque ce travail d'exploration du monde intérieur a lieu qu'on peut commencer à envisager d'introduire des changements dans sa pratique professionnelle.

1.1.2 Un nouveau rapport à la pratique

Deux participants ont entrepris une démarche de recherche-formation parce qu'ils vivaient des situations quelque peu problématiques dans leur pratique. Pour les autres, leur pratique professionnelle est vite venue jouer un rôle important dans la façon de traiter le sujet de recherche. Tous les participants reconnaissent que, suite à leur démarche, d'importants changements dans leur pratique ont eu lieu. Ces changements dans la pratique peuvent prendre plusieurs sens, et des orientations différentes, dépendamment du vécu de chaque praticien-chercheur. On peut déceler cependant certaines ressemblances au niveau des changements de la pratique.

Tout d'abord, parce qu'à travers la démarche de recherche-formation, on prend conscience de certaines tensions qui existent dans son histoire de vie et/ou dans son présent, on commence à comprendre que ces tensions viennent se manifester dans la pratique professionnelle et créer certains malaises; par la suite, on essaie de ne plus reproduire les mêmes gestes qui résultent de cette tension. En comprenant l'origine de ses difficultés, le praticien peut décider de modifier certaines composantes de sa pratique. Par exemple, lorsque j'ai pris conscience que dans ma pratique j'oscillais entre l'autoritarisme et le laisser-faire, parce que j'avais un rapport à l'autorité extérieure qui me posait problème, j'ai commencé à y introduire des changements conscients: je demandais à mes élèves leurs attentes, je leur expliquais les miennes, et on arrivait à un certain consensus, qui m'évitait de toujours poser les mêmes gestes et de crier pour obtenir leur collaboration. D'autres prises de conscience ont suscité d'autres changements et j'ai commencé à être satisfaite de ma pratique, à avoir plus de confiance en moi et à vivre des moments plus agréables avec mes élèves.

Pour Zoé, les changements dans sa pratique ont commencé à avoir lieu lorsqu'elle a compris qu'elle pouvait intégrer deux modèles qui semblaient complètement opposés. Comme dans sa démarche de recherche elle vivait des moments d'intégration, elle a envisagé la possibilité d'une intégration dans sa pratique.

En réfléchissant sur sa pratique et en en comprenant les enjeux, on en saisit la complexité et on développe son propre modèle de pratique :

« J'ai une pratique qui tient plus compte de la personne, la personne est au centre de l'évaluation. Et quand je dis, la personne est au centre, ça se concrétise par entendre plus sa parole, par les travaux que je fais faire, par exemple, quand je leur demande une analyse réflexive d'un volume ou d'un texte, je veux savoir, je veux entendre comment la personne réagit à certains passages du volume, qu'est-ce que ça l'amène à avoir comme image, comme expérience, comme représentation. Et chaque travail que je reçois, l'étudiant est tenu, à la fin du travail, de glisser une fiche d'auto-évaluation, que je prépare un peu, où il y a une auto-notation, mais des explications sur l'auto-notation, ce qui fait une auto-évaluation... ».

On voit alors que, suite à la démarche de recherche, il y a même tout un dispositif qui est mis en place; on arrive à une pratique réfléchie, et sensible aux besoins des

apprenants. En fait, plusieurs praticiens-chercheurs adaptent le modèle de recherche-formation à leur pratique professionnelle. C'est ainsi qu'Orphée croit en l'importance d'explorer le sens que ses étudiants donnent au mot évaluation, et les amène à examiner leur propre rapport à l'évaluation. Zoé de son côté, est en train de développer une nouvelle identité professionnelle par l'unicité de sa pratique: elle enseigne le yoga en introduisant des éléments de l'aérobic, et elle a instauré la rédaction du journal de bord dans ses cours d'aérobic. Danaé, à travers ses différentes expériences d'animation de groupes, développe son propre modèle, en affinité avec celui de ses formateurs, mais en lui donnant sa couleur personnelle. Chloé a intégré certaines activités qu'elle a suivies dans ses cours à ses séances de psychothérapie, et Daphné devient pour ses étudiants une formatrice qui est sensible à leur sentiment d'échec.

On voit alors que, pour ceux qui sont engagés dans une démarche de recherche-formation, les changements de pratique sont de plusieurs niveaux: un praticien peut décider d'introduire dans sa pratique des activités que lui-même a expérimentées dans le cadre de sa recherche. Un autre, en explorant des rapports douloureux de son existence découvre une nouvelle façon d'évaluer et d'enseigner. Un autre arrive à se donner une nouvelle identité professionnelle. Les analyses des données issues des entrevues mettent en évidence le fait qu'après une démarche de recherche-formation, les praticiens-chercheurs cheminent vers une pratique plus cohérente et, par ce fait même, sont plus confiants en eux, plus à l'écoute d'eux-mêmes ainsi que de leurs étudiants; enfin ils pensent que la démarche pédagogique qu'ils proposent va aider les apprenants à cheminer, à se développer. Pourquoi ont-ils une telle attitude? Probablement parce que, pour plusieurs, la démarche de recherche-formation est devenue un espace de développement global, personnel et professionnel.

Par ailleurs, le rapport à la pratique n'est pas le seul qui est exploré dans une démarche de recherche-formation. L'autre dimension importante est celle du rapport à la connaissance.

1.1.3 Un nouveau rapport à la connaissance

À travers la démarche de recherche-formation le praticien-chercheur, en analysant les différentes composantes de sa pratique et en les mettant en relation avec son histoire de vie, introduit des changements dans sa pratique et parfois dans sa vie personnelle; cependant ce ne sont pas uniquement ces deux sphères qui sont impliquées dans cette démarche de recherche. La découverte de la richesse du monde intérieur ainsi que de la complexité de la pratique sont importantes en soi, mais dans le cadre de la recherche-formation, elles deviennent le point de départ d'un nouveau rapport à la connaissance: le praticien-chercheur découvre qu'en prenant son expérience, passée et présente, comme source d'analyse et de compréhension, il peut arriver au développement d'un certain type de savoir; en fait, la démarche de recherche-formation invite le praticien à jeter un nouveau regard sur ses expériences.

Tout d'abord, au lieu de rester pris par ses difficultés, il cherche à en comprendre le sens; c'est ainsi que certains rapports difficiles, comme par exemple le rapport à l'autorité extérieure, ou encore le rapport à l'évaluation, deviennent un objet de recherche: en explorant le sens qu'on donne à ces rapports, on est amené à explorer leur emprise dans le présent. Je rappelle que pour un participant le rapport à l'évaluation a coloré l'ensemble de sa pratique. Comprendre d'où venait sa peur de l'évaluation l'a aidé à se donner un nouveau modèle d'évaluation, modèle qu'il a communiqué à ses collègues en écrivant différents textes et en faisant des présentations dans différents colloques. Le participant en question, suite à sa démarche de recherche-formation a développé son propre référentiel sur l'évaluation :

« Il y avait un mouvement dans ma vie personnelle qui venait se concrétiser dans ma vie professionnelle. Puis quand j'entendais des choses, je revenais à ma vie personnelle, en fait, pour arriver à ma vie professionnelle, c'est les deux ensemble pendant cette période là. J'allais dans des colloques pour essayer de partager avec d'autres ce que je vivais durant l'année par rapport à l'évaluation. Des fois même je donnais deux, trois ateliers, comme si j'avais quelque chose à dire. C'était un moment important dans mon histoire. C'est comme si je prenais une longueur d'avance sur les gens, et que là je leur apportais quelque chose qui souvent était bien reçue, qui les éclairait» .

De plus, les expériences présentes prennent un nouveau sens. Face à une expérience difficile, le praticien-chercheur engagé dans une démarche de recherche-formation ne

choisit pas la fuite. Cette situation devient le point de départ d'une exploration, d'une analyse qui amène à une compréhension et à un développement personnel ou professionnel ou les deux. Lorsque Daphné, par exemple, décide d'examiner pourquoi elle a vécu un sentiment d'échec lors de ses examens de synthèse, alors qu'elle a réussi l'épreuve, cette attitude constitue un changement de paradigme : au lieu d'être écrasée par son sentiment d'échec, elle décide de le prendre comme sujet de recherche, de l'explorer, d'en comprendre les origines et la façon dont il influence sa pratique. On voit alors le développement d'une nouvelle attitude de chercheur : les participants développent la conviction que comprendre leurs expériences, en faire l'objet d'une analyse, les amènera à construire un nouveau type de savoir.

On peut dire que pour tous les participants la poursuite d'une démarche de recherche-formation a signifié la découverte, ou la prise de conscience, qu'il y a un autre type de savoir qui existe, le savoir d'expérience. La mise en relation entre ce savoir-là et les modèles théoriques amène une meilleure compréhension du sujet de recherche :

«Il y a trois niveaux qui se sont mis en place et qui après se sont développés au cours de la formation. D'abord un élément de questionnement au niveau de mon identité personnelle (...). La deuxième question qui a émergé très vite aussi, je me disais, bon je fais de l'animation au groupe de parents, là je me suis engagée dans un processus de formation, et puis je suis des cours en créativité et j'ai une dimension naturelle de création. Alors entre ces trois pôles-là, dans quoi je devrais me développer professionnellement. Alors c'est comme, à partir de la première question sur l'identité personnelle, très vite s'est greffée la question de l'identité professionnelle. Mais très vite aussi, un autre triangle qui est venu directement lié à mes cours avec X (son directeur de recherche) c'est la découverte des différents niveaux de savoir, savoir d'expérience, savoir pratique et savoir théorique. C'est comme voir l'identité, la quête, personnelle, professionnelle et épistémologique...».

Il ne faut pas croire cependant que ce changement de paradigme est chose facile; pour certains participants, surtout au début de la démarche, il y avait une confusion concernant les attentes de ce modèle de recherche : comment peut-on être théorique tout en parlant de ses expériences personnelles? Quelle est la place qu'on peut accorder à la dimension personnelle alors que les exigences d'articulation et de clarté sont très présentes?

En fait, il s'agit d'un changement de paradigme qui, des fois, a été douloureux. Comme nous allons le voir par la suite, la sphère du rapport à la connaissance est une dimension centrale dans la démarche de recherche-formation qui, souvent, résiste au changement. Il faut souligner ici cependant, que pour la plupart des participants, donner un nouveau statut à leur savoir d'expérience et construire leur propre modèle théorique, a constitué un important changement du rapport à la connaissance, surtout au niveau du pouvoir qu'on accorde aux connaissances extérieures ou théoriques.

Certains, lorsqu'ils ont commencé leur démarche de recherche, doutaient de leurs capacités (intellectuelles ou autres) de poursuivre des études de deuxième ou de troisième cycle et, à la fin de leur démarche, reconnaissent avoir été en mesure d'interagir avec le savoir théorique, de critiquer certains auteurs, de trouver des affinités avec d'autres et de s'en servir pour développer une nouvelle connaissance sur leurs propres expériences, répondant ainsi à leurs questions de recherche. Le statut du praticien-chercheur par rapport au monde de la connaissance est complètement différent, puisqu'une véritable prise de pouvoir a lieu : à la fin de leur démarche de recherche, la plupart des participants reconnaissent qu'ils ne se sentent plus écrasés par le poids des théories, qu'ils sont en mesure de voir que les connaissances produites pendant la démarche ont une place dans le monde des connaissances théoriques.

Pour répondre aux besoins de la synthèse des analyses j'ai été amenée, jusqu'à présent, à identifier et à décrire les sphères touchées par le changement. Il faut noter cependant, en ce qui concerne les changements vécus pendant la démarche, qu'il n'y a pas d'ordre chronologique. L'analyse des trajectoires de recherche ne nous permet pas de dégager une tendance générale du déroulement de la démarche et des changements. Pour certains, les changements de pratique semblent être les premiers à apparaître, alors que pour d'autres c'est la prise de pouvoir au niveau personnel qui a émergé en premier; pour quelques-uns c'est plutôt le changement du rapport à la connaissance, et de leur statut par rapport au monde théorique, qui a eu lieu en premier.

Tous les participants reconnaissent avoir vécu des changements importants pendant leur démarche de recherche. Cependant, bien qu'ils soient tous en mesure d'identifier et de reconnaître ces changements, on peut noter l'existence de certaines zones grises qui, des fois, résistent au changement; il s'agit du rapport à la connaissance et de la perception du changement.

1.2 L'absence de trait d'union

À partir des analyses individuelles, on peut voir qu'en ce qui concerne certains participants, il y a des mises en relation qui sont difficiles à établir. La perception du changement vient jouer un rôle dans toutes les trajectoires de recherche examinées et mérite d'être davantage explorée; de la même façon, le rapport à la connaissance et, surtout, à la place que le praticien-chercheur se donne dans la construction des connaissances, est une autre dimension qui se retrouve dans l'ensemble des trajectoires.

1.2.1 Le rapport à la connaissance

La plupart des participants semblent se questionner sur le statut du savoir qu'ils ont construit pendant leur démarche de recherche. En fait, à la fin de leur démarche, plusieurs participants se demandaient si le savoir construit fait partie du monde de la connaissance, ou s'il s'agit d'un savoir qui relève uniquement du monde expérientiel. On peut voir dans les analyses individuelles que pour la plupart des participants, il y a tout un questionnement sur le trait d'union entre le savoir d'expérience et le savoir théorique, ainsi que sur la généralisation des connaissances construites.

L'analyse des entrevues nous permet de dire que, de façon générale, le rapport à la connaissance évolue, puisque les participants se sentent en mesure de théoriser leur propre expérience passée et présente: en explorant le sens personnel et professionnel d'une préoccupation théorique, qui est enracinée dans des expériences, les praticiens-chercheurs développent une certaine forme de savoir: ils sont ainsi en mesure de mettre en relation leurs analyses avec celles d'autres auteurs, ils arrivent à comprendre certaines choses, et à faire d'importantes mises en relation.

Le savoir théorique n'a plus son statut écrasant, la plupart des praticiens-chercheurs qui ont participé à la recherche reconnaissent qu'après une démarche de recherche-formation, ils sont en mesure d'interagir avec les auteurs, de mieux les comprendre, et des fois, de les critiquer; dans plusieurs cas, cependant une hiérarchisation continue à avoir lieu. Lors d'une entrevue il a fallu que je pose la question de plusieurs façons, et à plusieurs reprises, à savoir si les connaissances construites pendant la démarche sont du même niveau que les connaissances théoriques, et la personne a résisté jusqu'à la fin de l'entrevue à reconnaître que ses connaissances sont des connaissances théoriques. L'hiérarchisation entre le savoir théorique et le savoir d'expérience demeure, bien que, suite à la démarche de recherche-formation, la distance entre un savoir issu d'une expérience et le savoir théorique se trouve réduite. Voici comment une participante décrit son travail de construction théorique :

« Finalement ce que j'avais écrit (dans la thèse) c'était beaucoup plus au niveau de mon expérience, et de l'expérience des étudiants, mais il me restait de faire une espèce de synthèse. Et ça, ça a été quand-même assez long et assez laborieux à faire; faire des liens avec la théorie, faire une place à la théorie par rapport à ça... ».

Une autre participante décrit ainsi le développement de ses connaissances pendant sa démarche de recherche :

« J'ai démarré, si tu veux, au niveau des savoirs d'expérience, j'ai appris petit à petit à développer la capacité de réfléchir sur mon expérience, et j'ai vécu une résistance, presque jusqu'à la fin, par ce savoir théorique; et je pense que c'est dans mon rapport avec X (son directeur de recherche), en réfléchissant sur mon rapport à l'autorité et au pouvoir, que cette résistance s'est assouplie et que j'ai pu développer un nouveau rapport au savoir théorique. Mais, tu vois, même c'est peut-être la partie la plus malhabile dans mon travail; c'est que, je pense qu'à beaucoup d'endroits j'arrive vraiment à jongler et à faire résonner ces trois niveaux de savoir, et c'était vraiment un des défis de mon mémoire d'intégrer ces trois niveaux de savoir, mais je me suis sentie quand-même obligée, obligée de l'intérieur aussi, à faire une partie plus théorique... ».

On voit souvent une certaine timidité par rapport aux auteurs, une obligation d'ajouter des parties uniquement théoriques dans le travail de recherche, qui traduit peut-être une résistance chez les participants à reconnaître l'apport de leur démarche de recherche au niveau de la construction des connaissances. Ils reconnaissent avoir

appris énormément en faisant leur recherche et espèrent qu'elle servira à d'autres praticiens, sans pour autant être certains de sa portée.

Le rapport à la connaissance et son rôle dans la démarche de recherche-formation sera traité plus loin, dans le dernier chapitre; ce qu'il faut souligner ici, c'est la présence d'un doute, d'un questionnement sur le statut des connaissances construites pendant la démarche, qui n'est pas propre aux participants à cette recherche. Comme on va le voir, les définitions sur les différents types de savoir, ainsi que sur leur statut, préoccupent plusieurs chercheurs.

1.2.2 La perception du changement

Pour chaque participant, à cause des raisons fort différentes et à des moments différents, il y a certaines sphères qui résistent au changement. Certains participants manifestent alors une insatisfaction par rapport aux changements qu'ils avaient anticipés; si je reviens sur ma trajectoire de recherche, il y a eu un moment de grande déception concernant la démarche de recherche-formation, parce que je constatais que dans certaines dimensions de ma vie je n'avais pas changé autant que je l'imaginai et que je le souhaitais. Concernant le changement, il y a deux dimensions qu'on peut retrouver chez les participants: la première concerne les attentes de généralisation et de rapidité à l'égard des changements issus de la démarche de recherche-formation; la deuxième, qui est peut être reliée à la première, est le degré de satisfaction à l'égard de ces changements.

Pour certains participants, il a été difficile de constater que le changement ne se généralise pas à l'ensemble de leur existence. Il y a une participante qui exprime bien cette attente de changement général, qui aurait lieu une fois pour toutes :

« C'est comme si je découvre après coup, tout mon côté perfectionniste que je ne connaissais pas. Réussir jusqu'à mes mécanismes inconscients. Et par rapport à mon sujet de guide, et le titre final c'est la découverte du guide intérieur, c'est comme si ce guide là, je me suis prise dans l'illusion qu'il allait tout pouvoir contrôler (...) de façon parfaite et permanente. Sans rechute, sans régression... ».

On pourrait dire que cette anticipation d'un changement radical, d'un avant et un après, fait partie d'un paradigme bien répandu qui reflète le besoin du praticien, et du chercheur, d'avoir des réponses et des solutions qui sont généralisables et applicables en toute situation. Si on fait une démarche de recherche-formation, on est confronté au fait que le changement n'est pas toujours répandu à l'ensemble des sphères avec la même vitesse. On peut, par exemple, vivre des changements au niveau de sa pratique professionnelle, et continuer à vivre des tensions au niveau de sa vie personnelle. Chaque sphère de la vie d'une personne est complexe et contient des particularités, ce qui fait que le changement ne peut toujours se manifester avec la même intensité dans toutes les sphères.

Un autre élément important dans les attentes par rapport au changement, est celui de la rapidité avec laquelle ces changements se généralisent. On a vu que pour une autre participante c'est l'amplification rapide du changement qui a posé problème : elle exprime une déception parce que dans des situations problématiques, bien qu'elle garde son calme, elle n'arrive pas à réagir instantanément; elle trouve qu'elle a beaucoup changé, mais elle aimerait que son changement soit toujours opérationnel et que son nouveau rapport au sentiment d'échec apparaisse dans toutes les situations.

« Ce que je dirais actuellement, c'est que mon sentiment d'échec, quand il se passe un événement qui peut provoquer mon sentiment d'échec, je suis très facilement capable d'analyser, ce qui avant me prenait un certain temps. Donc je le vois très facilement ce qui était positif, ce qui était négatif. Ce qui n'empêche pas, parce que le sentiment d'échec c'est aussi de ne pas être capable de réagir pendant que ça se passe. Ça je suis encore dedans assez souvent, c'est comme si ça me paralysait, ça me fait perdre mes moyens. Je ne suis pas encore parvenue à pouvoir réagir au moment même où ça se passe. Le bout qui n'est pas encore fait, c'est de réagir au moment même, et d'arriver à garder mes moyens...».

Le fait que la démarche ne réponde pas à certaines attentes, que ce soit l'attente du changement général ou celle du changement rapide ou encore, la difficulté de transférer les changements professionnels dans d'autres sphères, provoque chez certains participants sentiment de déception. Ce sentiment peut se traduire par une volonté de minimiser la portée de la démarche, de dire que la recherche-formation amène des changements qui font partie de l'évolution de la personne. On voit alors, que certaines personnes ont tendance à dire qu'elles n'ont pas beaucoup changé,

alors que d'autres, comme on le voit dans l'extrait ci-haut cité, parlent du « *bout qui n'est pas encore fait* ». Zoé, par exemple, bien qu'à travers sa propre démarche a pris conscience de sa propre complexité et de la complexité de la réalité, affirme qu'elle n'a pas vraiment changé, qu'elle est la même personne qu'elle avait été lorsqu'elle était enfant :

« Le changement est plus au niveau de la conscience des événements qui se passent, et de comment je réagis. Donc, je m'entends plus quand je dis des choses (...). Donc si je peux dire qu'il y a eu changement, mais dans le fond je suis encore la même personne, juste un peu plus consciente de sa dynamique. Ce qui fait que je peux agir différemment. Souvent, au lieu de réagir, je peux maintenant agir... ».

On aurait pu argumenter qu'il s'agit là d'un changement important, bien qu'il ne soit pas reconnu comme tel. Cependant, l'élément qui est soulevé ici est le rapport à l'identité. Est-ce que, après avoir suivi une démarche qui amène des changements, on s'attendrait à devenir « autre » que la personne qu'on a toujours été? Zoé a terminé sa démarche avec le sentiment que les changements qu'elle a vécus n'étaient pas si importants, puisqu'ils font partie de l'évolution normale d'une personne. Pour deux autres participantes cependant, les changements les plus importants ont consisté en une prise de conscience du fait qu'en changeant on ne devient pas autre de celle qu'on a été.

1.3 Le changement en tant que retrouvailles de soi

Pour deux participantes la démarche de recherche-formation a abouti au développement d'une identité plus intégrée. Quand Daphné parle des changements qu'elle a vécus, elle accorde une grande importance à la prise de pouvoir, prise de pouvoir sur le sentiment d'échec (d'abord concernant l'examen de synthèse ainsi que dans plusieurs autres contextes), mais pas uniquement : tout son rapport au pouvoir se trouve modifié, et elle vit des changements au niveau du pouvoir qu'elle se donne, du pouvoir qu'elle accorde aux autres, du pouvoir qu'elle accorde aux modèles théoriques. Comme on l'a vu lors de l'analyse individuelle, pour cette participante le changement consiste en fait, en un changement de paradigme dans l'ensemble de sphères : que ce soit la capacité de supporter et d'analyser le sentiment d'échec au lieu de le fuir, ou encore la possibilité de prendre davantage de place dans le

processus de construction de connaissances, pour Daphné, la démarche de recherche-formation a été le moteur d'un développement identitaire : cette personne ne se perçoit pas de la même façon au début et à la fin de la démarche.

Pour Danaé la démarche de recherche-formation a abouti au développement d'une identité professionnelle qui tient compte de l'ensemble de son être; car, à travers les changements qu'elle a vécus dans les différentes sphères (familiale, personnelle, professionnelle et épistémologique), une unité a commencé à se dessiner : au moment de l'entrevue elle était en mesure de voir qu'elle peut être plusieurs choses à la fois, qu'une chose et son contraire peuvent exister . Le changement le plus important, pour elle, est le fait de pouvoir dire, et se dire, qu'elle peut assumer différents rôles, sans perdre ce qu'elle a déjà acquis, qu'elle peut être seule et accompagnée à la fois, qu'elle peut prendre en charge sa vie, sans pour autant perdre l'appui de ceux qui l'ont guidée.

« J'ai découvert justement que je pouvais à la fois grandir, tout en ayant mes besoins, que je pouvais en arriver pour devenir guide pour d'autres et pour moi-même, tout en gardant aussi le besoin d'être guidée, et que grandir ne voulait pas dire perdre... ».

Ce changement, qui vient en quelque sorte résoudre sa structure cachée (je rappelle que pour Danaé le rapport à l'autorité et la place qu'elle se donne par rapport à ses figures d'autorité a été un enjeu important), n'était ni prévisible, ni planifié. Il a cependant permis à Danaé de terminer sa démarche, et d'entreprendre de nouvelles activités professionnelles.

À une exception près, puisqu'il y a une participante qui a vécu les plus grands changements dans son rapport à la pratique, tous les participants reconnaissent que leur façon de se percevoir, de vivre leurs relations professionnelles et personnelles, ainsi que leur façon de voir le monde, a bien changé suite à la démarche de recherche-formation.

Certaines questions surgissent alors: pourquoi une telle diversité dans les changements? Comment se fait-il que certains participants laissent exprimer une déception par rapport à la démarche de recherche-formation? Quelles sont les

conditions qui facilitent le changement et sa généralisation? Quels sont les facteurs qui bloquent le changement? Pourquoi cette résistance à reconnaître un statut théorique aux connaissances qui résultent d'une démarche de recherche-formation? Afin de répondre à ces questions il faudrait examiner le processus de recherche qui amène au changement et qui, des fois, fait obstacle au changement.

2. Le lien entre la recherche-formation et le changement

Ici je vais examiner les différents facteurs qui peuvent jouer un rôle dans le processus de changement dans une démarche de recherche-formation. On peut distinguer deux types de facteurs, ceux qui relèvent du praticien-chercheur et ceux qui relèvent de la démarche de recherche. Je vais commencer par explorer l'influence de la structure cachée sur le parcours de la recherche, pour ensuite dégager le rôle de la démarche de recherche dans le changement, tant au niveau de son processus (conditions qui facilitent et qui bloquent le changement), qu'au niveau des changements produits.

Comme la personne du praticien-chercheur est au cœur de cette démarche de recherche, nous allons voir que les motivations pour entreprendre une démarche de recherche-formation, ainsi que les attitudes et les attentes des praticiens-chercheurs, jouent un rôle important dans le processus de changement; de même, le parcours de la démarche, ainsi que la relation de supervision avec le directeur de recherche, deviennent des éléments importants qui favorisent ou, au contraire, entravent le processus de changement.

2.1 Le rôle de la structure cachée

Comme on l'a vu lors des analyses individuelles, les raisons qui poussent les praticiens-chercheurs vers une démarche de recherche-formation peuvent être très variées; ainsi il y en a qui commencent une maîtrise ou un doctorat pour articuler leur expérience, alors que pour d'autres il s'agit de développer des connaissances théoriques, ou encore de résoudre un malaise ou une tension vécue dans leur pratique. Ces motivations influencent la façon dont la personne va vivre la démarche et, jusqu'à un certain point, les changements qui vont en résulter.

2.1.1 Devenir chercheur-apprenant

C'est en me posant la question de savoir pourquoi certaines personnes persistent dans leur démarche de recherche, malgré les difficultés qu'elles peuvent rencontrer, que je me suis attardée sur les motivations du départ. Si on regarde les six¹ trajectoires de recherche, on constate que le point de départ est souvent très différent. Certains participants manifestent, au tout début, un désir d'exploration et de compréhension. Souvent, au départ, ce désir en est un de compréhension de soi; à ceci vient s'ajouter un désir de DÉCOUVERTE. Lorsque les participants réussissent à trouver une préoccupation théorique précise, ou encore lorsque des malaises vécus dans la vie personnelle, professionnelle, ou pendant la démarche de recherche, deviennent un sujet de recherche, on voit que leur engagement s'intensifie probablement parce que leur démarche de recherche leur permet de trouver des réponses aux questions qu'ils se posent.

En analysant les entrevues, il est devenu évident que pour les participants qui ont éprouvé le plus de difficulté dans la démarche, ce désir de compréhension était remplacé par un désir de DESCRIPTION de leur savoir d'expérience déjà acquis. Lorsqu'on cherchait, à travers la recherche-formation, une confirmation du savoir d'expérience accumulé pendant des années d'auto-formation, on avait tendance à définir cette démarche comme un lieu d'expression, de reformulation et d'articulation du savoir d'expérience.

Ces participants, qui n'ont pas questionné leur savoir d'expérience, reconnaissent avoir eu de la difficulté à adopter l'attitude du chercheur (prendre une distance, se poser des questions) et manifestent une déception quant au processus de recherche-formation. Ce sont également ces mêmes participants qui ont eu de la difficulté à adopter l'attitude de l'apprenant (reconnaître qu'il reste des choses à apprendre, accepter le regard du directeur sur leur expérience), qui ont résisté à se laisser guider par leur directeur de recherche, et qui ont également eu de la difficulté à établir certaines mises en relations douloureuses. Cette attitude pourrait être attribuée à leur difficulté à reconnaître que leur expérience n'est que le point de départ, une porte d'entrée à une

¹ Comme ma propre trajectoire de recherche a été analysée et présentée, elle fait partie des données.

problématique plus précise, et non pas un sujet de recherche en soi. Il y avait en quelque sorte chez certains participants une confusion, et une fusion même, entre l'objet de recherche et le « sujet » qui fait cette recherche, autrement dit le chercheur. Avoir un sujet de recherche qui, bien qu'enraciné dans l'expérience personnelle et professionnelle, est plus large et la transcende, rend le praticien-chercheur moins résistant à explorer certaines sphères, parce qu'il est conscient que cette exploration va l'aider dans l'avancement de son sujet de recherche.

La déception sur la portée des changements pourrait s'expliquer en partie par cette attitude du départ de voir la démarche de recherche comme un lieu de légitimation et de reconnaissance d'un savoir accumulé pendant les années de pratique. Car si on se réfère aux définitions de la recherche-formation, il est clair que des attentes qui relèvent uniquement de la formulation du savoir d'expérience ne peuvent être satisfaites dans cette démarche de recherche, puisque son objectif premier est d'amener le praticien-chercheur vers une construction active de nouvelles connaissances à travers une reconstruction de soi (Haramain, 1994).

2.1.2 Le plaisir de la découverte

On peut dire alors, qu'une partie des déceptions vécues s'explique par le fait que la démarche de recherche-formation n'a pas répondu aux besoins du praticien-chercheur. On voit que lorsque la démarche apporte au praticien des réponses à ses questions, satisfait ses besoins, la persistance n'est même pas remise en question. Si à ceci on ajoute le plaisir de la découverte et de la compréhension, on peut comprendre pourquoi, pour certains participants, il aurait été impossible de faire une démarche de recherche autre que la recherche-formation.

Les motivations du départ, ainsi que la structure cachée, influencent donc la façon dont va se vivre la démarche de recherche, de même que les changements qui vont en résulter. Ils ne peuvent pas cependant rendre compte de tout ce qui se passe pendant la démarche de recherche-formation. Le sens que les participants donnent à la démarche de recherche au tout début, s'enrichit, se différencie et se diversifie lors du

parcours de la recherche. Il y a des composantes propres à la démarche qui déterminent ainsi la façon dont les changements vont se vivre, ou ne pas se vivre.

Comme on va le voir, il s'agit d'une interaction entre ce que le participant porte en lui, et ce qu'il va en faire pendant la démarche, qui pourrait expliquer la façon dont les changements se vivent. C'est pourquoi je vais explorer les composantes du parcours de la démarche de recherche, pour ensuite me demander quelles seraient les conditions qui favoriseraient le processus de changement.

2.2 Le rôle du parcours de la démarche

À partir des analyses des données issues des entrevues et de l'analyse de ma propre expérience de recherche, on peut dégager quelques particularités de la démarche de recherche-formation. Tout d'abord, il y a certains moments-clés que le praticien-chercheur doit franchir s'il veut faire une démarche de recherche-formation. J'ai choisi de parler de moments-clés plutôt que d'étapes, parce qu'il n'existe pas un ordre chronologique qui s'appliquerait à l'ensemble des démarches de recherche-formation; par contre, tous les participants, chacun à sa façon, traversent ces moments.

Ensuite, une particularité propre à la démarche de recherche-formation, est la façon dont se vit le rapport de supervision avec le directeur de recherche. Cette composante du parcours, en relation avec le vécu de chaque praticien-chercheur, vient influencer le processus du changement. Lorsque ces deux éléments auront été explicités, je vais essayer de dégager les conditions optimales qui devraient être mises en place dans une démarche de recherche-formation, pour que des changements consistants, transférables et durables puissent avoir lieu.

2.2.1 Les moments-clés

Suite aux analyses individuelles on peut recueillir les différents moments qui semblent importants pour l'avancement tant au niveau de la construction de connaissances, qu'à celui du changement. Ces moments sont présentés ici dans un ordre, mais à part les premières prises de conscience, le reste peut varier selon le participant. Il y en a, par exemple, qui arrivent à un sujet de recherche parce qu'ils font des mises en relation de

plus en plus élargies, alors que pour d'autres, trouver un sujet de recherche leur donne un point d'encrage à partir duquel ils commencent les mises en relation.

2.2.1.1 Les prises de conscience

Une des premières choses qui a lieu lorsqu'on s'engage dans une recherche-formation, est la prise de conscience de certaines dimensions de la structure cachée. Le travail d'exploration de l'histoire de vie, d'analyse de la pratique professionnelle, ainsi que les lectures qu'on fait, conduisent vers une découverte, ou une explicitation, de cette structure. Par exemple, lorsque j'ai commencé à explorer la problématique de l'image de soi, j'ai découvert que j'avais intériorisé une certaine image de moi qui avait été prédominante dans mon histoire. J'ai compris que le pouvoir que j'accordais aux autorités extérieures, surtout en relation avec les autorités de la connaissance, avait son origine dans cette structure: comme je l'ai déjà mentionné, je pensais que mon rôle se limitait à une reproduction des modèles théoriques, modèles que j'essayais d'appliquer dans ma pratique. Comme ma pratique était beaucoup plus complexe que je ne l'imaginais, cette reproduction ne fonctionnait pas et je me trouvais de moins en moins bonne praticienne, puisque je mesurais mon efficacité en tant qu'enseignante par ma capacité de reproduire les modèles que j'avais appris.

Une autre participante, dans sa structure cachée, ne se croyait compétente que dans le domaine de la création, et doutait fortement de ses capacités dans le domaine intellectuel ou théorique, réservé aux experts. Un autre participant, quant à lui, regardait l'évaluation comme un monstre, et avait de la difficulté à assumer pleinement son rôle d'évaluateur sans vivre des malaises.

Plus cette structure cachée se clarifie, plus on est en mesure de comprendre le sens de certains choix, les difficultés éprouvées dans certaines sphères de son existence, ainsi que les malaises qu'on peut vivre. Cependant, jusque-là on ne fait qu'un travail d'exploration intérieure, de compréhension de soi. Je me permets de rappeler ici, que cette étape de la démarche, qui est celle de la formation, semble amener les participants à introduire des changements importants dans leur pratique professionnelle. Peut-être que la partie formation bat son plein en ce moment-là, mais partie recherche de la recherche-formation n'est pas encore pleinement développée.

2.2.1.2 Le sujet de recherche

On ne peut pas faire un travail de construction de connaissances si on est uniquement préoccupé par la construction de soi (travail qui, souvent, a lieu au début de la démarche). À un moment donné lors de la démarche de recherche, il faut que le praticien-chercheur trouve un fil conducteur, un sujet de recherche sur lequel il va travailler. Pour certains participants le sujet de recherche est apparent dès le début. Zoé, par exemple, veut dès le début travailler sur les polarités qu'elle vit dans sa pratique. D'autres arrivent avec des préoccupations plus ou moins précises; Danaé voulait explorer le vécu des mères, Daphné la pédagogie ouverte et, en ce qui me concerne, j'étais intéressée à l'image de soi de l'enseignant. D'autres enfin, ont des préoccupations plus générales et n'arrivent pas à se centrer sur un sujet de recherche spécifique.

Les participants qui avaient un sujet de recherche plus ou moins précis s'en ont servi pour établir des mises en relation élargies: le monde intérieur et la pratique professionnelle n'étaient plus explorés dans leur ensemble, mais par rapport à une problématique qui se précisait de plus en plus. En fait, et c'est là une autre particularité de la recherche-formation, le sujet de recherche est à la fois un moyen pour que la structure cachée commence à évoluer et une concrétisation de cette même structure; il s'agit donc d'un moyen pour construire des connaissances et devenir chercheur, mais également d'une fin en soi: c'est parce qu'on se pose des questions sur un sujet spécifique qu'on arrive à construire des connaissances, et à introduire des changements dans la pratique.

Le sujet de recherche a un sens pour le sujet qui fait la recherche, soit le praticien-chercheur; il s'agit, en fait, d'une problématique enracinée dans l'expérience de la personne. Cet enracinement expérientiel ne devrait pas empêcher un élargissement du questionnement de recherche, qui devrait dépasser le niveau personnel. L'exploration personnelle est nécessaire pour clarifier le sens de ce questionnement, mais elle n'est pas suffisante pour avancer dans la construction de nouvelles connaissances; il faut prendre une distance et travailler sur un sujet de recherche. Les premiers sujets de recherche évoluent, et, souvent changent de formulation, mais

restent quand-même révélateurs des tensions fondamentales et sont très reliés à la structure cachée.

Pour les participants qui n'ont pas pu arriver à un sujet de recherche, tout le travail de mise en relation et d'exploration théorique se faisait sur eux , sur l'ensemble de leurs préoccupations. Au lieu de travailler sur une problématique précise, dont le sens personnel et théorique serait exploré, ils ont continué à travailler sur eux-mêmes, de façon plus ou moins éclatée. Le lien entre la formation et la recherche n'a pas été amorcé, et il a été difficile de donner une direction aux changements. Voici comment un participant décrit son travail de recherche :

« Et tout le temps que j'étais avec X (nomme son directeur de recherche), le premier intérêt n'était pas de faire une recherche. Comme en étant avec lui au LABO, et tout ça, comme c'était de me former, de me donner une formation, de me reformer, de me rééduquer même, en quelque part. À l'évaluation, à mon rapport avec les autres...».

et ensuite, en parlant de cette même période :

« Et dans ce moment-là qui a duré des années et des années, c'est là dedans je pense que j'étais plus en construction qu'en production. J'ai produit de petites choses, mais c'était, comme je te disais, les différents référentiels, mes mots, ma prise de parole...».

C'est là qu'on voit une fusion entre le sujet qui fait la recherche, et l'objet de recherche. Peut-être que la démarche de recherche-formation se prête à cette confusion, parce qu'une des conditions de départ est que le praticien-chercheur explore ses préoccupations théoriques et/ou professionnelles en commençant par le sens qu'il leur donne. Si, cependant, on se maintient uniquement sur la partie exploration du sens, on concentre ses efforts sur un travail de construction de soi qui ne va pas nécessairement de pair avec un travail de construction de connaissances. On peut souligner ici que ce participant reconnaît avoir vécu d'importants changements dans sa pratique professionnelle, donc lorsqu'il est évaluateur, cependant il continue à vivre un rapport à l'évaluation très difficile lorsqu'il est évalué.

Évidemment il y a une question importante qui se pose ici, à savoir ce que la partie construction de connaissances apporte à la démarche de changement; c'est une question qui sera traitée plus loin, puisque l'objectif principal de cette recherche est d'examiner la pertinence de païrer une démarche de changement avec une démarche de construction de connaissances; pour le moment je peux mentionner, qu'un nouveau rapport à la connaissance, dans la démarche de recherche-formation, a souvent été associé par les participants à une prise de pouvoir sur différentes sphères de leur existence.

On pourrait dire alors, que le fait d'avoir un sujet de recherche aide le praticien-chercheur autant dans sa démarche de modification de sa pratique, que dans sa démarche de construction de connaissances, parce que ses efforts se trouvent orientés, ont une direction; dans une démarche de recherche-formation il faut comprendre le mot sens dans son double sens: signification et direction. Le sujet de recherche est une porte d'entrée au monde intérieur du praticien-chercheur, à sa pratique professionnelle, ainsi qu'au monde des connaissances théoriques, tout en donnant une direction au processus de changement.

2.2.1.3 L'établissement des traits d'union

Pour que des changements aient lieu et que la construction de connaissances avance, il ne suffit pas d'avoir un sujet de recherche; il faut que ce sujet soit traité d'une certaine façon, il faut surtout que le praticien-chercheur développe une vue d'ensemble et soit en mesure de faire des mises en relation entre les différents éléments découverts et explorés :

« Je dirais que j'ai eu le sentiment d'entrer en recherche quand je me suis inscrite au travail dirigé et que X (directeur de recherche) m'a suggéré comme première étape de relire tous mes travaux... ».

On voit ici que pour cette participante la recherche commence au moment où elle prend conscience que les différents travaux qu'elle faisait s'inscrivaient dans une démarche plus globale; c'est alors qu'elle commence à voir des liens entre les parties qui lui semblaient jusque-là séparées. Cette participante a pris conscience que

les petits pas qu'elle effectuait faisaient partie d'une trajectoire plus globale et plus complexe.

La dynamique de départ est analysée, clarifiée et, surtout, nuancée, donc élargie: on commence à comprendre qu'une chose et son contraire peuvent exister. Les dimensions personnelles et professionnelles viennent éclairer le sujet de recherche. Pour Zoé, par exemple, comprendre qu'elle n'avait pas à choisir entre sa partie yoga et sa partie aérobie, qu'elle pouvait être les deux à la fois, a été le point de départ d'une intégration dans sa pratique. Danaé comprend qu'elle n'est pas obligée de choisir entre créativité et intellectualisation, qu'elle peut mettre en valeur sa créativité dans ses travaux universitaires. Daphné prend conscience que le sentiment d'échec n'amène pas nécessairement une perte de pouvoir, qu'elle peut prendre sa place à travers l'exploration et la compréhension du sentiment d'échec. On pourrait dire alors que ces mises en relation différenciées aident la personne à modifier sa perception d'elle-même et, par conséquent, ses rapports avec les autres, tout en lui permettant de développer une meilleure compréhension de son sujet de recherche.

L'établissement des traits d'union est une tâche complexe : tout d'abord on doit être prêt à faire face à ce qui peut surgir d'un tel travail; souvent, particulièrement lorsque la structure cachée est émotivement chargée, une mise en relation en particulier peut faire surgir des sentiments douloureux. Chez certaines personnes l'emprise du passé est tellement importante, que des mises en relation dans une sphère en particulier sont difficiles à établir. On voit par exemple que pour certains participants un rapport défensif avec l'autorité extérieure les amène à se créer une armure face à toute forme d'autorité extérieure; la seule autorité qui compte est la leur, mais il s'agit d'une autorité fragile, peut-être même artificielle, parce qu'elle a besoin de la confirmation et de l'approbation d'une autorité extérieure. Cette confirmation viendrait leur dire que ce qu'ils ont jusqu'à maintenant construit, à titre de savoir d'expérience, est déjà suffisant. Voici comment une participante parle de sa démarche de recherche :

« J'avais besoin de..., comment on dit, pas de faire compétition, mais de vérifier auprès d'autres personnes, d'autres expériences, d'une pensée universitaire, j'avais besoin de vérifier mon savoir à moi. Puis je l'ai vérifié, et s'est allumé en moi le goût de la recherche... ».

et plus loin elle ajoute :

«Pourquoi c'est important d'avoir une confirmation? Parce que toute cette expérience là de croissance, je l'ai faite toute seule...».

Cette personne, qui cherchait, à travers sa démarche de recherche, une confirmation, a eu de la difficulté à faire confiance en l'autorité de ses directeurs de recherche, bien qu'elle ait accepté d'explorer son rapport à l'autorité dans son histoire de vie. La mise en relation qui était pénible et difficile à établir, était celle qui se vivait dans le présent; elle aurait été possible en acceptant d'explorer le rapport avec les figures d'autorité dans son présent. L'absence de trait d'union a provoqué une fermeture et une résistance chez cette participante, qui, par ce fait même, reproche à la démarche de recherche-formation une centration sur la partie intuitive et un manque de rigueur.

Chez une autre participante, le rapport difficile avec une autorité extérieure l'a poussée à adopter une attitude qu'on pourrait qualifier de défaitiste, puisqu'elle se demandait si elle était assez intelligente pour faire ce genre de démarche. En regardant son parcours, on voit que le manque de confiance à une autorité extérieure, qui trouve ses origines dans son enfance, l'empêche d'accepter de devenir apprenante, d'accepter donc que le directeur de recherche évalue son travail.

Une autre participante enfin, minimise les apports de la démarche de recherche, en la caractérisant de « nombriliste » et en contestant ainsi ses apports pour d'autres praticiens. Lorsqu'on regarde son parcours de recherche, on constate que certaines mises en relation n'ont pas eu lieu. La participante en question a amplement exploré sa pratique actuelle, et les tensions qui pouvaient y avoir lieu. Nul part cependant, on ne voit de référence ni à son histoire de vie, à l'enracinement donc de ces tensions, ni à sa relation avec son directeur de recherche; ces dernières ont été analysées uniquement dans sa pratique professionnelle.

On pourrait dire alors, que le trait d'union dans le terme recherche-formation trouve son sens dans les mises en relation entre les différentes sphères de l'existence de la personne (personnelle, professionnelle et épistémologique), autant dans le présent que dans le passé. Plus les mises en relation se multiplient, plus la structure cachée devient apparente et dynamique, et plus les changements sont fondés, amplifiés,

enracinés et incarnés. Pour qu'elles puissent avoir lieu il faut que le praticien-chercheur puisse vivre une interaction et un équilibre entre la partie « recherche » et la partie « formation ». Cet aspect des mises en relation, qui mène à des changements plus importants, peut se rapprocher du recadrage dont parlent Watzlawick, Weakland et Fisch (1975); pour eux recadrer implique une modification au niveau conceptuel ou affectif d'une situation, ou un changement de point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre. La situation peut rester la même, c'est le sens accordé à la situation qui se trouve modifié. Ce recadrage amène des changements de type 2, les changements des changements.

Cependant, il y a certains blocages dans ces mises en relation, blocages qui, dans le cas des participants à cette recherche, se sont vécus, et des fois articulés, dans la relation de supervision.

2.2.2 La relation de supervision

Tout au long de cette recherche j'ai souvent fait part de l'influence de la relation avec mon directeur de recherche, d'abord sur l'élaboration de mon sujet de recherche, ensuite sur la façon de le travailler, ainsi que sur le déroulement des analyses. En revenant sur ces analyses, on peut voir que, pour l'ensemble des participants, la relation de supervision est devenue un espace qui a facilité la démarche de recherche, mis en place des changements, mais qui a aussi, des fois, posé problème. Bien que l'objet de cette recherche ne soit pas d'explicitier ni de décrire la relation de supervision dans une démarche de recherche-formation, on ne peut passer sous silence son importance. Comme dans cette démarche de recherche les dimensions personnelles, affectives et professionnelles sont très présentes, la supervision se vit de manière fort différente et devient, souvent, l'espace où les différentes tensions viennent se jouer. Que se passe-t-il alors dans cette relation?

2.2.2.1 La création d'un nouvel espace

La façon de choisir un directeur de thèse ou de mémoire varie d'un participant à l'autre. Il y en a qui ont d'abord choisi leur directeur et, comme il travaillait avec le modèle de recherche-formation, ils ont adopté ce modèle de recherche. D'autres, qui désiraient poursuivre l'exploration de leur monde intérieur, ont choisi un directeur qui privilégiait cette orientation. Mais, comme on a pu le voir lors des analyses individuelles, peu importe la façon dont le choix s'est fait, la première rencontre avec le directeur de recherche est toujours très importante. La plupart des participants sont impressionnés par leur futur directeur : soit par son apparence physique, soit par son discours, ou par les questions qu'il pose. Pour plusieurs, le directeur de recherche devient la première figure d'autorité extérieure qui reconnaît leurs expériences comme source d'apprentissage. Une participante raconte comment elle était mal à l'aise de présenter à son directeur ses questionnements, pensant qu'il n'allait pas les trouver assez théoriques; quel fut son étonnement, lorsque ce dernier lui a dit que ses questionnements étaient très pertinents et qu'elle devait les explorer davantage. En ce qui me concerne, j'ai déjà mentionné ma surprise lorsque mon directeur de thèse, au tout début, ne m'a pas orientée vers des lectures, mais plutôt vers la rédaction de mon histoire de vie. La rencontre d'un directeur de recherche ayant une «autre » approche, a constitué pour plusieurs participants un point d'attrait pour la démarche de recherche-formation.

On peut dire que, dès les premiers moments, il y a souvent création d'un espace privilégié; la relation de supervision devient pour le praticien-chercheur l'endroit où on lui donne la possibilité d'être lui-même, tout en restant dans un cadre universitaire. Pour les participants qui, dans leur trajectoire, ont vécu des relations difficiles avec les figures d'autorités extérieures, la création de ce nouvel espace répond à un besoin; il y en a qui disent avoir été soulagés et heureux de découvrir qu'il y avait de la place pour eux dans un cadre universitaire; le regard du directeur de recherche vient les valoriser dans ce qu'ils sont et, en leur signifiant que leurs expériences ont de la valeur, leur ouvre la porte à une nouvelle façon de vivre la construction de connaissances:

« La grosse révélation au niveau des connaissances, ça a été par rapport au savoir, sur le plan épistémologique ; de découvrir que les savoirs d'expérience peuvent être reconnus dans un lieu universitaire... ».

Cependant, cet espace si privilégié se heurte à des perceptions et des images solides qui prennent racine dans l'histoire de vie de la personne, ainsi que dans une tradition « institutionnelle » : peut-on accorder de la crédibilité, surtout en ce qui concerne la construction de connaissances, à ce genre de professeurs? Certains participants, même si au niveau relationnel se sentent très liés à leur directeur de recherche, expriment, particulièrement au début de la démarche, un malaise, une inquiétude. On peut dire que la rencontre avec un tel directeur devient un élément déstabilisant, et souvent il y a une confusion qui s'installe : on est dans un cadre universitaire, il faut produire des travaux, il y a des exigences, mais en même temps on doit rester proche de son expérience. Pour deux participantes, la première session d'études s'est vécue dans cette confusion. Il y en a une qui, à travers cette confusion a vécu des choses très difficiles, reliées à des dimensions personnelles, alors que pour la deuxième, cette confusion est devenue le point de départ d'une nouvelle façon de faire de la recherche.

On voit alors qu'un vécu similaire, la déstabilisation par rapport aux référents universitaires, peut se vivre de façon différente : dans un cas, la personne trouve que la démarche n'est pas limpide, que les exigences sont cachées, qu'il n'y a pas de place pour les lectures, que les professeurs ont un double discours; même si au cours de sa recherche elle a clarifié certains éléments, pour cette participante, la recherche-formation reste une démarche essentiellement thérapeutique, qui centre le chercheur sur lui-même, et qui donne lieu à des changements mineurs. On voit qu'à ce niveau, peu de mises en relation ont eu lieu, puisque cette déception n'a pas été travaillée, analysée et comprise afin de dévoiler le sens qu'elle prenait pour la personne.

Dans l'autre cas, la participante a compris que son travail d'exploration d'elle-même lui apportait des éléments précieux pour une meilleure compréhension de soi, mais que lorsque venait le temps d'écrire un travail universitaire, il lui fallait faire un tri, et choisir ce qui était pertinent. Il y a certainement des différences individuelles qui peuvent rendre compte de ces expériences si différentes, mais ces deux participantes ont vécu des relations de supervision très différentes aussi. On peut dire alors, que la façon dont la relation de supervision va se vivre, influence la façon dont les changements vont se réaliser. De quelle façon la relation de supervision peut-elle influencer le processus de changement?

2.2.2.2 Un espace où le sujet de recherche vient se jouer

Si on regarde l'ensemble des démarches examinées jusqu'à maintenant, on peut affirmer que dans chaque relation de supervision le sujet de recherche est venu s'actualiser : en ce qui me concerne, lorsque je me posais des questions sur l'ampleur des changements que j'avais vécus, j'ai eu des rencontres avec mon directeur de recherche pendant lesquelles je cherchais une confirmation de mes changements. Une participante a continué à vivre son rapport à l'autorité extérieure avec ses deux co-directeurs, en ayant de la difficulté à accepter des directives, parce qu'elle ne pouvait pas faire confiance en une autorité extérieure. Pour une autre participante la séparation entre une façon alternative de vivre et une façon traditionnelle se jouait souvent dans sa relation avec son directeur : elle voulait faire les choses à sa façon, mais en même temps elle lui reproche de ne pas l'avoir suffisamment guidée. La participante qui travaillait sur le sentiment d'échec avait de la difficulté à vivre une relation de supervision qui mettait l'accent davantage sur ce qu'elle avait à améliorer, parce qu'elle était toujours ramenée vers son sentiment d'échec. Une autre participante a eu de la difficulté avec son directeur de recherche qui la confirmait uniquement dans son côté intuitif et créateur, alors qu'elle cherchait une confirmation de ses habiletés intellectuelles. Et, finalement, un participant avait de la difficulté à laisser ses directeurs de recherche le guider, par peur de se faire évaluer; son sujet de recherche touchait le rapport à l'évaluation.

On voit alors que dans cet espace relationnel de supervision, parce que le praticien-chercheur y amène des préoccupations chargées émotionnellement et dont le sens doit être exploré, les tensions vécues dans le passé, ou dans la pratique, se manifestent avec une intensité qui varie selon les individus, et selon les différents moments de la recherche. On pourrait dire qu'un transfert a lieu, mais a-t-il sa place dans un cadre universitaire? Je pense qu'il est important d'en être conscient, tant au niveau du directeur de recherche, qu'à celui du praticien, et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord les difficultés vécues pendant la supervision pourraient, des fois, s'expliquer par le fait que la problématique de recherche vient interférer avec ce qui se passe. Un praticien-chercheur peut donc vivre certaines choses plus difficilement, parce qu'elles le ramènent à des tensions importantes dans son existence : c'était le cas de la participante qui avait de la difficulté à construire un travail théorique basé sur ses

expériences et qui, dans sa recherche, travaillait la séparation entre la création et la théorie. L'analyse de cette difficulté l'a aidée à commencer à comprendre qu'elle pouvait intégrer l'intuitif, le personnel et le théorique et par ce fait même, son travail de recherche a pris un nouvel élan.

Ensuite, il serait important d'examiner la relation de supervision dans des moments de blocage, de crise, de distance entre le praticien-chercheur et son sujet de recherche. Si on explore ce qui se passe dans le «ici et maintenant» de la relation, on a une meilleure prise pour dénouer ce blocage. Une participante, en travaillant sur la problématique du guide, avait de la difficulté à accepter les suggestions de son directeur de recherche sur un certain aspect de sa recherche. Elle avait alors de la difficulté à poursuivre son travail d'écriture. En explorant plus profondément cette difficulté avec son directeur, elle a compris que le moment était arrivé pour elle de faire davantage confiance en son guide intérieur, de se faire confiance. Une fois que le sens de cette divergence a été dévoilé, elle a été en mesure de justifier ses choix, et de poursuivre son travail d'écriture :

«Moi, moi j'ai eu peur pour plein de raisons, et la dernière peur, ça c'est X (son directeur de recherche) qui m'a aidée à l'identifier, c'est que justement il fallait que je ne sois pas loin de m'en sortir, sinon ce n'est pas possible d'écrire là-dessus, et là ça m'a ramenée à des peurs très inconscientes, qui est un mouvement de refus de grandir. Donc, de comprendre à quoi je me confronte : oui, j'ai envie de grandir, mais en même temps, qu'est-ce je perds si je grandis? ».

Une situation similaire s'est produite lorsque j'ai traversé une période de questionnement et de blocage dans mon travail de recherche : je questionnais la valeur de la recherche-formation, je cherchais la confirmation de la pertinence de ma démarche auprès de mon directeur, et il a fallu comprendre ce qui était en train de se passer entre nous pour pouvoir avancer dans mon travail de recherche; je rappelle ici que cet aspect a été longuement traité dans le chapitre qui présente la méthodologie.

Si ces dimensions-là ne sont pas explorées, analysées et comprises, on risque de vivre un blocage aussi bien au niveau de la recherche, que dans celui du changement. Un participant, qui a mis un terme à sa recherche sans l'avoir terminée, explique, en partie, les écueils qu'il a rencontrés par sa difficulté à faire confiance à son directeur de

recherche. Bien qu'il ait exploré son rapport à l'évaluation, et qu'il ait modifié sa pratique d'évaluateur, il avait des réticences à se laisser guider par son directeur de recherche; probablement que pour lui, se laisser guider aurait impliqué un retour à l'enfance, et aurait fait surgir toute la souffrance ressentie par rapport à l'évaluation. Un aspect donc de son rapport à l'évaluation a toujours résisté au changement. À la fin de sa démarche il était de plus en plus conscient de cette difficulté, du fait que sa préoccupation de recherche se vivait dans la relation de supervision, mais il n'a pas eu le temps de l'explorer avec son directeur de recherche. Il a laissé sa recherche en suspens, tout en poursuivant son travail de réflexion.

Lorsqu'on fait une recherche qui vise des changements, il est important d'être connecté à ce qui se passe dans le présent. Dans une démarche de recherche-formation, contrairement à la recherche-action, il n'y a pas de vécu partagé entre le praticien-chercheur et le chercheur universitaire ou le directeur de recherche, vécu qui deviendrait un objet de réflexion. En fait, le directeur de recherche n'a accès à la pratique de la personne qu'il supervise qu'à travers le récit que cette dernière lui en fait. Si à cela on ajoute les résistances que certains praticiens ont de parler des malaises vécus dans leur pratique, on voit que le champ d'exploration peut devenir très limité. La relation de supervision devient alors, dans le cadre de la recherche-formation, « l'espace commun » entre le directeur de recherche et le praticien-chercheur, espace porteur de différentes tensions et, par ce fait même, de différentes réponses. On pourrait même parler d'un partenariat au niveau de la construction des connaissances. Évidemment, des fois, comme on l'a déjà vu, les tensions vécues par le praticien-chercheur sont tellement chargées au niveau affectif, qu'il est très difficile de faire confiance au directeur de recherche. Cependant, en être conscient, est déjà un élément de plus qui pourrait faciliter le processus de la recherche et, par ce fait même, celui du changement.

Jusqu'à maintenant, en prenant comme point de départ les analyses individuelles, j'ai exploré certains éléments communs qui expliqueraient les différences vécues au niveau du parcours de la démarche de recherche et des changements qui en résultent. Il serait intéressant maintenant de faire une synthèse de tout cela, et d'examiner s'il n'y a pas certaines conditions qui favoriseraient le processus de changement, toujours dans le cadre de la recherche-formation.

3. Quelles sont les conditions optimales d'une recherche-formation?

Je vais traiter ici des conditions optimales qui, une fois mises en place dans une démarche de recherche-formation, conduisent à des changements reconnus par les participants comme étant importants. Les analyses des entrevues ont mis en évidence d'une part que les changements issus d'une démarche de recherche-formation touchent le secteur personnel, le secteur professionnel et le secteur de la construction de connaissances, et d'autre part, que certaines conditions doivent exister si on veut vivre pleinement autant le processus de recherche que le processus de modification de la pratique. De façon optimale alors, lorsque le praticien-chercheur arrive au terme de sa démarche de recherche-formation, il a une pratique professionnelle qui le satisfait, se sert des malaises et des tensions soit dans sa vie personnelle, soit dans sa vie professionnelle pour se développer et, de plus, il a le sentiment que son travail de recherche a contribué au développement des connaissances théoriques qui dépassent le cadre de sa pratique.

Pour arriver à ce portrait du praticien-chercheur, certaines conditions sont indispensables, et doivent avoir lieu pendant sa démarche de recherche-formation. Ce qui, dans une démarche de recherche-formation, soutient et favorise le changement est dû à un parcours de recherche qui lui est spécifique : c'est un parcours qui tient compte de la structure cachée avec laquelle le praticien-chercheur arrive, qui exige le passage par différents moments-clés, et qui propose une démarche de supervision permettant à ce dernier de prendre en charge autant le processus de construction de connaissances, que celui de changement. Ce sont ces conditions optimales que je vais examiner par la suite.

3.1 Les conditions qui relèvent du praticien-chercheur

On a bien vu suite aux analyses, que les raisons qui poussent les praticiens-chercheurs vers une démarche de recherche-formation peuvent être fort différentes. Cependant si on regarde la trajectoire de chacun, on peut dégager quelques tendances dans les motivations des participants : il y avait ceux qui ont choisi la

démarche de recherche-formation pour continuer l'exploration de leur monde intérieur, et ceux qui cherchaient davantage des réponses aux questions qu'ils se posaient. Les premiers reconnaissent plus facilement la richesse de leur expérience et cherchaient dans la démarche une reconnaissance de leur processus d'auto-formation. Les seconds pouvaient exprimer des inquiétudes concernant leurs capacités de chercheur, étaient centrés sur une problématique spécifique, et semblaient avoir plus de facilité à se laisser guider par leur directeur de recherche.

Une attitude nécessaire pour la démarche de recherche-formation alors, est l'attitude de l'**APPRENANT** : on ne peut pas s'attendre à ce que la démarche vienne uniquement confirmer un processus déjà amorcé, qu'elle vienne valoriser une pratique déjà considérée bonne. Charlier (1998) met en évidence le fait que pour que le praticien change, il doit s'engager consciemment dans une démarche d'apprentissage; évidemment, la définition de ce terme dépasse le cadre de l'acquisition des connaissances, et devient plutôt une façon d'être chez le praticien qui devient « en apprentissage », donc en développement. Comme on va le voir, cette attitude peut être là dès le départ, mais peut aussi se développer pendant la démarche de recherche, si le praticien-chercheur accepte de travailler sur ses résistances et les tensions qui l'incitent à ne pas accepter de se laisser guider et si, dans la relation de supervision on prend une décision consciente de travailler sur cet aspect.

D'un autre côté, pour faire une recherche-formation, il est important de développer une attitude de **CHERCHEUR**, de poursuivre donc une double visée, celle de construction de soi, et celle de construction de nouvelles connaissances. On a vu que les participants qui expriment une déception concernant les changements vécus, sont ceux dont la motivation principale était essentiellement la reconstruction de soi. Ceci peut paraître paradoxal, on aurait plutôt anticipé que ceux qui centrent leurs efforts sur eux-mêmes, auraient dû expérimenter des changements plus significatifs; cependant ce sont les participants qui reconnaissent avoir davantage investi dans la partie formation de la recherche-formation qui sont le plus déçus des changements. Dans les cas qui ont été analysés, on a vu que lorsque le participant travaille sur l'interaction entre son sujet de recherche et ses expériences passées et/ou présentes, son travail de recherche consiste essentiellement en des mises en relation élargies, reliées par le sujet de recherche; ces mises en relation l'amènent à prendre en

considération la complexité de sa réalité; les changements qui résultent de cette recherche dépassent largement le cadre de sa pratique professionnelle. Il faut cependant que le praticien-chercheur accepte de travailler sur ces deux aspects, et ceci de façon simultanée, interactive.

On ne peut pas ignorer cependant que pour plusieurs participants ces conditions préalables ne semblaient pas exister : une confusion concernant la démarche de recherche-formation a émergé, parce que plus on vit la démarche, plus on comprend en quoi elle consiste. C'est ainsi que certains doutaient de leurs capacités de mener à terme un travail si exigeant : comment concilier la reconstruction de soi et les dimensions théoriques? Ou encore : comment théoriser son savoir d'expérience? D'autres semblaient croire, au contraire, que la démarche de recherche-formation manque de rigueur, qu'elle se centre uniquement sur le côté intuitif, en laissant de côté les dimensions théoriques. Ces interprétations de la démarche de recherche-formation proviennent fort probablement de la façon dont la démarche a été vécue; c'est pourquoi on ne peut parler uniquement de conditions préalables, il faut également tenir compte des conditions mises en place pendant et dans la démarche de recherche.

3.2 Les conditions qui relèvent de la démarche de recherche

Si on admet qu'une démarche de recherche-formation, en poursuivant cette double visée dont il a été question plus haut, amène des changements importants et ceci à différents niveaux, pour le praticien-chercheur il n'est pas toujours facile de comprendre en quoi ce travail va consister; plusieurs participants ont mentionné que, du moins au début de la démarche, ils ne savaient pas nécessairement ce qui était attendu d'eux. On voit alors qu'une incertitude et une inquiétude apparaissent, probablement parce que ce que propose la démarche de recherche-formation sort du cadre habituel des démarches de recherche, ainsi que des démarches proposant des changements de la pratique; il s'agit en fait, de la seule démarche de recherche qui donne au praticien le statut de chercheur, tout en exigeant qu'il demeure praticien. Il serait alors important qu'elle lui permette d'une part, de comprendre la nécessité de la combinaison de ces deux statuts, et d'autre part, de vivre ce va-et-vient entre les deux statuts.

Ce qui est exigé alors dans une démarche de recherche-formation constitue un double changement de paradigme : le praticien-chercheur doit être persuadé que ses expériences sont le point de départ d'une réflexion, qu'elles ont une valeur en soi, mais il doit aussi comprendre que cette réflexion va transcender le monde expérientiel et qu'elle va générer de nouvelles connaissances. On doit donc s'attendre à ce que la démarche de recherche-formation mette en place des conditions pour que ce double changement de paradigme puisse avoir lieu.

Les participants qui sont arrivés à ce changement de paradigme semblent avoir vécu des démarches de recherche-formation qui comportent quelques similarités. On pourrait dire, si on revient aux analyses individuelles, que ceux qui ont eu l'occasion d'arriver à saisir l'enracinement de leur questionnement, de voir ses manifestations dans le présent, ont vu s'élargir autant leur compréhension de cette problématique, que les changements qu'ils ont vécus. En prenant comme point de départ leur structure cachée et en explorant sa complexité, à partir d'une centration sur un sujet de recherche, certains participants sont arrivés à des mises en relation plus élaborées qui leur ont permis de mieux comprendre leur pratique et de trouver des réponses aux questions qu'ils se posaient. Comment se fait-il que certains participants semblent avoir mieux vécu que d'autres leur démarche de recherche?

Il semblerait que la relation de supervision constitue un élément-clé dans la démarche de recherche-formation, puisqu'elle établit le trait d'union entre la structure cachée, le sujet de recherche, la pratique professionnelle et la construction de connaissances. Comme cette relation a déjà fait l'objet d'une analyse, je n'y reviendrai pas, mais ici il est important de souligner que l'accompagnement du directeur de recherche dépasse le cadre de la construction de connaissances. En fait, il s'agit d'intégrer une démarche de formation à une démarche d'auto-formation, tout en maintenant la centration du praticien-chercheur sur son sujet de recherche. Il faut que dans cette relation le praticien-chercheur ait l'occasion de découvrir sa propre responsabilité et son pouvoir autant dans le changement que dans la construction de connaissances. Il s'agit d'une relation complexe, qui devrait être davantage explorée.

Le directeur de recherche prend comme point de départ la structure cachée avec laquelle le praticien-chercheur arrive et, à l'aide du sujet de recherche, amène ce dernier à comprendre cette structure dans ses différentes manifestations, autant dans la pratique que dans la vie personnelle; de cette façon, en se servant de l'expérience commune de la relation de supervision, et en tenant compte des objectifs de formation du praticien-chercheur, le travail de construction de connaissances se trouve facilité. C'est ainsi que pour superviser une personne qui a une longue histoire d'auto-formation, le directeur de recherche doit lui inspirer une confiance suffisante pour que la personne accepte de se laisser guider; par contre, la personne qui accorde plus de pouvoir aux modèles théoriques, devrait être amenée à trouver sa place dans le monde des connaissances. Autrement dit, le directeur de recherche doit être conscient de la structure cachée des personnes qu'il supervise afin de mieux comprendre leurs préoccupations de recherche; de cette façon il serait en mesure de les aider à comprendre leurs réactions et leurs résistances et à prendre conscience de la complexité de cette structure.

La richesse de cette relation, qui constitue le trait d'union entre les différentes composantes de la démarche, semble être confirmée par le rôle qu'elle joue pour l'avancement de la recherche : dans plusieurs cas, lorsque le travail de recherche semblait être bloqué, et que le chercheur sentait une distance par rapport à son sujet de recherche, l'analyse de l'expérience commune de relation de supervision a permis de continuer le travail de recherche, et de débloquent certaines difficultés; de cette façon, le praticien-chercheur a pu continuer à construire des connaissances, et à vivre des changements qui dépassent le cadre de la pratique professionnelle.

En terminant, j'aimerais souligner que jusqu'à maintenant j'ai essayé de synthétiser les analyses individuelles pour donner une image plus globale de ce à quoi elles ont abouti. Les changements identifiés par les participants touchent trois secteurs, celui du rapport à soi, celui du rapport à la pratique, et celui du rapport à la connaissance. Pour certains participants, les changements les plus importants sont ceux qui relèvent des rapports entre ces trois rapports. À travers les descriptions des changements, ainsi que des déceptions concernant les changements, je suis arrivée à reconstituer le rôle que la démarche de recherche-formation a joué dans le processus de changements de six praticiens-chercheurs; c'est suite à cette reconstitution, que j'ai dégagé quelques

conditions qui semblent favoriser le changement chez ses personnes là. Ces conditions optimales permettraient, peut-être, de modifier la perception du changement ainsi que le rapport à la connaissance; ce sont ces dimensions-là, comme on l'a vu, qui ont été les plus sensibles pour l'ensemble des participants.

Il est important maintenant de voir en quoi ces analyses peuvent m'aider à trouver des éléments de réponse aux questions que je me posais lorsque j'ai entrepris ma recherche. Dans le chapitre suivant je vais présenter une amorce de réponses possibles, ainsi que les nouveaux questionnements qui émergent de cette recherche.

VI. UN NOUVEAU REGARD SUR LE POINT DE DÉPART

«Le jeu de la connaissance ne se joue pas à deux, voyageur et destination, mais à trois. La TIERCE PLACE intervient là, en tant que seuil du passage. Or cette porte, ni l'élève, ni l'initiateur n'en savent le plus souvent la place, ni l'usage.»

Michel Serres, *Le tiers instruit*

Lorsque j'ai présenté ma trajectoire de recherche je l'ai comparée à un périple en bateau, et je disais que ce n'était pas uniquement la destination qui s'est avérée importante mais aussi, et peut-être surtout, le parcours. Je n'imaginai jamais autant apprendre, autant me développer tant au niveau professionnel que personnel, pendant mes études doctorales. Arrivée au terme de ce voyage, avant de partir pour de nouvelles aventures, il me faut revenir sur ma trajectoire, non pas pour mesurer mes acquis, mais dans le but de voir si les questions que je me posais au début de ma démarche ont pu trouver réponse. Dans ce dernier chapitre alors, je ferai un bref rappel de ma question de recherche et des sous-questions, pour ensuite examiner dans quelle mesure elles ont trouvé des réponses.

1. Le questionnement initial

Après avoir longtemps exploré différentes orientations de mon sujet de recherche, il est apparu que ce qui me préoccupait était l'écart entre le monde de la connaissance et celui de la pratique, en relation avec la problématique du changement. Je voulais explorer en fait, pourquoi et comment les praticiens (incluant moi-même), en s'engageant dans une démarche de recherche-formation, initient et intègrent des changements dans leur pratique. La préoccupation principale de mon questionnement touchait alors les liens qu'on peut établir entre une démarche de construction de connaissances (recherche) et la modification de la pratique, plus souvent associée à la formation.

Arrivée à la fin de ma démarche de recherche, ce questionnement reste important, mais il y a une nouvelle dimension qui s'y ajoute. En fait, il est important, en ce qui me concerne, de me poser la question sur la nécessité pour le praticien de s'engager dans une démarche de construction de connaissances, s'il veut vivre dans sa pratique des changements significatifs. Évidemment il ne s'agit pas de n'importe quelle démarche de construction de connaissances : l'hypothèse sous-jacente de cette recherche consiste à dire que la démarche de recherche-formation est une voie privilégiée permettant au praticien-chercheur d'introduire des changements importants dans sa pratique professionnelle. La pertinence de la question initiale de recherche se situe à ce niveau-là. En me demandant : **«pourquoi et en quoi une démarche de**

recherche-formation amène-t-elle des changements significatifs de, et dans, la pratique éducative? », je voulais en fait explorer autant le PROCESSUS qui amène des changements (« pourquoi ») que le PRODUIT (« en quoi »). Cette question principale engendrait les sous-questions suivantes : quelle est la particularité des changements issus d'une démarche de recherche-formation? Quel est le lien qui existe entre les difficultés rencontrées dans la démarche de recherche-formation et le changement de la pratique éducative? Pourquoi introduire des dimensions personnelles et professionnelles dans un processus de construction de connaissances? En quoi l'engagement dans un processus de recherche facilite le processus de changement de la pratique éducative?

Dans ce chapitre je tenterai de répondre à ces questions, en commençant par les questions qui traitent de la nature des changements issus d'une démarche de recherche-formation. Ensuite je vais faire une synthèse des difficultés rencontrées lors d'une telle démarche de recherche, pour explorer finalement le sens du trait d'union dans la formulation recherche-formation; car c'est ce trait d'union, symbolisant l'association entre la démarche de construction de connaissances et le monde de la pratique professionnelle, qui me permet de répondre aux questions que je me suis posées.

2. Recherche-formation et changements

Bien que j'aie amplement parlé des changements issus d'une démarche de recherche-formation, il est important de faire une synthèse et une mise en relation entre les résultats de cette recherche et les connaissances théoriques. Évidemment, pour éviter les répétitions, je ne soulignerai que les éléments les plus importants.

2.1 De quelle nature sont les changements?

Si on regarde la façon dont les participants à la recherche parlent des changements qui ont résulté de la démarche de recherche-formation, on voit qu'ils nomment trois types de changement, les changements de la pratique professionnelle, les changements au niveau de la construction de connaissances et les changements plus personnels, le

rapport à soi et, par conséquent, à l'autre. Cette catégorisation des changements est celle qui est identifiée par plusieurs auteurs (Hétu, 1989; Josso, 1991; Haramain, 1994). Suite à une démarche de recherche-formation, les praticiens-chercheurs se sentent plus en confiance, développent, pour la plupart, un nouveau rapport au monde des connaissances, produisent de nouvelles connaissances, et introduisent des changements dans leur pratique professionnelle. Comme le dit Cifali (1996), « *il y a une confiance qui se construit, non pas une confiance aveuglante en soi, mais en sa capacité vitale de supporter le désarroi et de poursuivre néanmoins dans l'attente de ce qui pourra finalement se structurer* » (p.125).

On pourrait dire alors, que les descriptions des participants sur les changements vécus pendant la démarche de recherche-formation, confirment ce qui a été explicité lors de la problématique : ce type de recherche donne lieu à des changements qui ne sont pas circonscrits uniquement dans le «ici et maintenant» de la pratique professionnelle, mais touchent plutôt la globalité de la personne. Il y a cependant des participants qui reconnaissent que l'apport de la démarche, en ce qui concerne les changements, est plus important dans une sphère en particulier et, un peu plus loin, je vais explorer les difficultés reliées à une démarche de recherche-formation; on peut dire cependant, que l'analyse des résultats indique qu'effectivement, comme il a été décrit lors de la problématique, les changements issus d'une démarche de recherche-formation dépassent largement le cadre de la pratique professionnelle.

2.2 Quelle est la particularité des changements?

On pourrait se demander cependant, en quoi ces changements issus d'une démarche de recherche-formation sont si particuliers. En fait, comme on l'a vu, la science-action se donne également des objectifs de changement de la pratique, et dans le cas de la recherche-action, les changements visés dépassent le cadre de la pratique individuelle, pour toucher l'ensemble des pratiques des acteurs œuvrant dans le même système. La particularité de la recherche-formation touche trois aspects du changement, à savoir la globalité du changement, le rapport du changement à l'identité du praticien-chercheur et la perception du changement. Ce sont ces trois aspects que je vais examiner par la suite.

2.2.1 La globalité du changement et le rapport à l'identité

Je n'insisterai pas longtemps sur cet aspect du changement, parce qu'il a été explicité en détail lors des analyses des trajectoires des participants. Il faut souligner ici que dans une démarche de recherche-formation, il y a des changements qui touchent le rapport à la pratique, le rapport à la connaissance et le rapport à soi. Tous les participants nomment des changements dans chacune de ces sphères; cependant, bien que certains participants expriment une déception sur la généralisation des changements, pour la plupart la démarche de recherche-formation a amené une mise en relation de ces trois sphères. Les changements qui sont identifiés comme étant les changements les plus importants, sont des changements constatés, qui n'étaient pas planifiés d'avance; ces changements font penser aux changements que Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) qualifient de type 2 : « *...on considère que le changement 2 apparaît sans rime, ni raison, comme une discontinuité, une illumination soudaine qui surgit d'une manière imprévisible, au bout d'un long et pénible travail émotionnel et mental* » (p.42).

La seule préoccupation n'est pas celle de l'efficacité de la pratique, puisque le changement fait partie d'une démarche d'évolution personnelle et professionnelle. Paré (1990) soutient que les changements pédagogiques ne sont possibles que s'ils s'inscrivent dans une démarche de transformation personnelle. En fait, selon cet auteur, le changement est relié à une démarche de retrouvailles, puisqu'il mentionne : « *(il faut) que chaque enseignant descende tranquillement vers sa connaissance implicite* » (p.4). On voit alors que, suite à une démarche de recherche-formation on peut parler d'un changement de l'ensemble de la personne. Plusieurs participants ont parlé des petits pas, et Paré (1990) parle des petits changements : un changement entraîne un autre changement, et c'est ainsi que le système change.

On aurait imaginé cependant que ces changements amènent la personne à changer, donc à devenir « autre ». Ce qui peut paraître un peu paradoxal, est le fait que, suite à la démarche de recherche-formation, les participants ont tendance à dire qu'ils se sont retrouvés, qu'ils ont renoué avec des parties essentielles d'eux-mêmes en prenant conscience de ce qui est important et en intégrant des parties qui étaient restées dans

l'ombre. Il s'agit là d'une dimension importante du changement dans une démarche de recherche-formation, qui mérite d'être explorée davantage.

Pour comprendre qu'il existe des changements qui rapprochent la personne de son identité, tout en lui permettant de la restructurer et de lui donner une nouvelle direction, il faut tout un changement de la façon dont on perçoit le changement. Je rappelle qu'une participante avait tendance à minimiser l'ampleur des changements vécus pendant sa démarche, parce qu'elle considérait qu'elle était « *toujours la même personne, juste un peu plus consciente de sa dynamique* »; en analysant sa démarche je me suis permis d'ajouter qu'il s'agissait là d'un changement important, mais que ce changement n'était pas nécessairement conscient à l'époque.

2.2.2 Le changement de la perception du changement

La participante en question avait tendance peut-être, à évaluer son changement selon le paradigme bien répandu, selon lequel on changerait pour devenir autre. En fait, la plupart du temps lorsqu'on parle du changement de la pratique, on a tendance à clairement distinguer un avant et un après. Brossard (1999) dans un volume consacré au changement de la pratique pédagogique, présente une série de textes écrits par des praticiens qui ont entrepris une démarche de modification de leur pratique. Il est formidable de voir que ces praticiens ont pu vivre des changements importants et tirer une plus grande satisfaction de leurs expériences professionnelles; on est cependant toujours centré sur les résultats, on les attribue à un modèle en particulier (par exemple, l'enseignement stratégique, ou l'enseignement coopératif), et on trouve des explications rationnelles pour justifier la lenteur des changements, ou encore leur généralisation partielle (manque de bénévoles, formation insuffisante, etc.). Je ne suis pas en train de nier l'importance et la valeur de ces changements, mais il me semble qu'il aurait été intéressant de se décentrer un peu du résultat, et d'envisager que ce n'est pas uniquement l'application d'une approche en particulier qui est porteuse de changements, mais également le fait que ces praticiens se sont engagés dans un processus de changement; on aurait pu alors parler de ce processus, des difficultés rencontrées, ainsi que des façons dont elles ont été surmontées, ce qui aurait certainement été bénéfique pour d'autres praticiens qui sont engagés dans un processus de changement.

La recherche-formation invite le praticien à changer le regard qu'il porte sur le changement, et à prendre conscience qu'il s'agit d'un processus lent et complexe qui peut avoir des retombées immédiates, mais qui peut également se manifester plus tard. Il s'agit là d'un vrai changement de paradigme. Tremmel (1993) souligne la nécessité d'enrichir la notion de pratique réflexive en transcendant les limites imposées par l'analyse « technique » de la pratique qui est centrée sur la résolution des problèmes. Pour ce faire, dit-il, il faut sortir du paradigme occidental et considérer une autre tradition épistémologique, celle du Zen, qui consiste à adopter une perspective globale, appelée « mindfulness ». Il s'agit en fait d'une ouverture d'ensemble qui n'encourage pas les personnes à changer de perspective (car on reste toujours dans le même paradigme), mais à changer la façon dont leur esprit travaille : « *mindfulness pictures an OPEN mind that focuses on the processes of thought and action (...), and the processes of making real choices along the way* » (p. 445). Je trouve cette notion intéressante, parce qu'elle me laisse voir que les changements qui sont apparents ne sont pas nécessairement les changements les plus importants; en ce qui me concerne, il s'agit là d'un changement de paradigme important.

Pour la plupart des participants, ce changement de paradigme a été possible. Il est certain que quelques-uns ont vécu une déception parce qu'ils ont constaté que les changements dans une sphère ne se sont pas généralisés à l'ensemble de leur existence, et avaient tendance à renoncer aux changements qu'ils ne leur étaient pas accessibles. Pour d'autres cependant, la problématique du changement a joué un rôle important tout au long de leur démarche, même si chacun travaillait sur un sujet de recherche bien particulier. Ces participants ont voulu comprendre comment les changements vécus avaient eu lieu; ils ont analysé leurs difficultés et leurs attentes par rapport aux changements, ils ont donc travaillé sur leur perception du changement; on comprend alors pourquoi ils considèrent que la démarche de recherche-formation les a amenés vers une construction de soi et un développement personnel et professionnel.

En terminant, je dois dire que bien que la description des changements issus d'une démarche de recherche-formation faisait partie de mes objectifs de recherche, en analysant les données je me suis rendue compte que la description faite par les participants reprenait en grande partie celle déjà existante dans la littérature; la plupart

des textes sur la recherche-formation mettent en évidence le fait que les changements ne touchent pas une dimension de la personne (par exemple sa vie professionnelle), mais plutôt la personne dans sa globalité; ce qui, d'ailleurs, constitue leur particularité (Gosselin, 1995; Lemelin, 1995; Mandin, 1995). En revenant sur ma trajectoire de recherche j'ai vu que ce qui m'intriguait, ce qui m'amenait à questionner ma démarche et à me questionner sur la démarche, était en fait, le lien entre les difficultés rencontrées pendant la démarche et le processus de changement. Lorsqu'on regarde les écrits sur la recherche-formation, on constate que la description des changements est très claire, puisqu'on identifie les trois sphères qui sont le plus touchées par le changement (rapport à la pratique, rapport à soi, qui contient le rapport à l'autre, et rapport à la théorie); de la même façon, on a des informations sur le processus : une recherche-formation consiste en un travail de mise en relation entre le passé et le présent, entre le personnel et le professionnel ainsi que le monde théorique. Mais on ne sait pas ce qui se passe dans une démarche de recherche-formation pour que de tels changements puissent avoir lieu. Mon intuition était qu'en explorant les difficultés vécues pendant la démarche, j'aurais des réponses à mes questions.

Ce qui me semblait étonnant était le fait que certaines personnes (y compris moi-même) persistent dans une démarche de recherche-formation malgré les difficultés qu'elles rencontrent, alors que d'autres semblent déçues et, soit abandonnent la démarche, soit la terminent mais avec un sentiment d'amertume et d'insatisfaction. Je me posais des questions en fait, sur le lien entre le produit (le changement) et le processus (la démarche de recherche-formation); car j'ai constaté que, d'une part, il y avait deux niveaux de déception, un qui touche le **processus** (je rappelle que pour une participante sa démarche de recherche a été « *quatre ans de larmes et de souffrances* »), et un autre qui touche le **produit** (certains participants sont déçus des changements vécus); d'autre part, il est apparu que, pour certains participants, ce qui était important à la fin de la démarche, était le plaisir de la découverte, la construction de nouvelles connaissances ainsi que le développement personnel et professionnel auxquels ils ont abouti. C'est ainsi que je me suis dit que ces différences, tant au niveau du plaisir qu'on ressent à la fin de la démarche, qu'au niveau des résultats, sont intimement liées à ce qui se passe pendant la démarche, toujours en relation avec la problématique du changement.

On voit alors que, comme j'étais engagée dans une démarche de recherche-formation, les objectifs de la recherche se sont précisés au fur et à mesure que la recherche avançait. La centration sur le processus de recherche et sur son influence au niveau du changement m'a amenée à chercher des portes d'entrée pour comprendre ce phénomène. En analysant les données issues des entrevues je me suis aperçue que les participants établissent un lien direct entre les difficultés vécues pendant la démarche et leur satisfaction par rapport aux changements vécus. Ceci m'a amenée à considérer la possibilité que la façon dont les difficultés vont être traitées pendant la démarche de recherche-formation peut influencer le processus de changement, ainsi que la nature des changements vécus. Il m'apparaît donc fondamental pour explorer le processus de la recherche-formation de me pencher sur les difficultés rencontrées pendant la démarche et d'explorer leur rôle dans le changement : les difficultés sont devenues pour moi une porte d'entrée me permettant de mieux comprendre le lien entre le processus de recherche-formation et le changement de la pratique.

3. Quelles sont les difficultés de la démarche?

Si on revient à la synthèse des analyses, on peut constater que les difficultés identifiées par les participants relèvent de deux niveaux différents : d'un côté on a les difficultés qui relèvent davantage des participants et qui varient donc selon le vécu de chacun, et de l'autre côté, on a les difficultés propres à la démarche, c'est-à-dire les difficultés qui résultent de ce que la démarche se donne comme visées et comme type de travail.

3.1 Les difficultés propres au praticien-chercheur

3.1.1 Les variables personnelles

Comme on a vu lors de l'analyse des données, chaque participant a entrepris sa démarche de recherche en poursuivant des objectifs différents, et en ayant des attentes bien particulières; les motivations du départ varient donc en fonction des participants. De plus, comme chacun arrivait avec une structure cachée bien différente, la façon dont la démarche a été comprise, interprétée et vécue variait

énormément. C'est pourquoi, comme on l'a vu, le changement, les difficultés rencontrées, ainsi que le degré de satisfaction concernant les changements vécus, s'expliquent en partie par des facteurs qui sont propres à la personne qui fait une démarche de recherche.

Charlier (1998) met en évidence une série de variables individuelles qui influencent le processus de changement, comme les motivations, les buts que poursuivent les praticiens, les attitudes à l'égard du changement, ainsi que les craintes qu'ils peuvent ressentir. Elle mentionne, par exemple, que le changement qui est perçu comme une exigence sera vécu différemment du changement qui est perçu comme faisant partie d'un processus d'évolution de la pratique. Pour elle, les personnes qui manquent de confiance dans leurs propres habiletés évitent de s'impliquer dans des situations dans lesquelles elles vont se sentir évaluées, parce qu'elles constituent une menace pour leur estime de soi. Or, s'impliquer dans une démarche de changement signifie qu'on questionnera sa pratique, et que d'autres vont la questionner également; ceci demande au praticien de reconnaître que sa pratique n'est pas parfaite! On a vu que deux participants ont eu de la difficulté à ouvrir certaines sphères de leurs univers professionnel et/ou personnel à leur directeur de recherche, et que ceci pouvait s'expliquer en partie par leur peur de l'évaluation extérieure.

Huberman (1992) met en évidence le fait que les représentations et les attitudes à l'égard du changement varient selon l'étape de carrière des enseignants; ainsi les enseignants qui désirent le plus entreprendre une démarche de changement de leur pratique sont ceux qui, vers le milieu de leur carrière (entre 7 et 18 ans d'expérience), ont une peur de la routine qui s'installe dans leur pratique et une envie d'expérimenter de nouvelles choses, ou encore vivent une réforme du système scolaire ou un changement dans la structure de leur institution. Bien que pour la présente recherche l'âge des participants n'a pas été une variable étudiée, on a constaté que les personnes qui avaient une longue expérience ont été celles qui avaient le plus de résistances à questionner leur pratique professionnelle. Par contre, je dois dire que les deux participantes qui étaient en début de carrière, se posaient autant de questions que ceux qui avaient une plus longue expérience, et ont été très motivées dans le processus de changement de leurs pratiques.

On a vu également que certaines préoccupations, bien propres aux participants, sont venues se jouer dans leur démarche de recherche. Pour certains le facteur « temps » est devenu un élément central dans la démarche de recherche : la démarche de recherche semblait prendre trop de temps, ou les changements n'étaient pas assez rapides, ou assez rapidement généralisables, ou encore les réactions souhaitées n'étaient pas toujours au rendez-vous; certains participants ont trouvé, en fait, que même si le temps qui s'écoule entre une situation et les prises de conscience des éléments qui ont posé problème est plus court, les interventions souhaitées n'ont pas lieu aussi rapidement qu'on l'aurait souhaité. On peut souligner ici que ces réactions relèvent d'un même paradigme : on a l'illusion que dès qu'un changement va se manifester sur une sphère, il devrait se généraliser dans les autres contextes de la vie de la personne. On peut passer d'un changement à l'autre, mais la complexité de chaque sphère empêche la généralisation quasi instantanée. Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) auraient dit que ces personnes approchent le changement 2 avec la logique du changement 1 : elles se posent des questions sur le « *pourquoi* » et sont trop préoccupées par les solutions, au lieu de se poser des questions sur le « *quoi* », et s'ouvrir à la complexité des différents systèmes.

Cette attitude ne tient pas compte, en fait, de la complexité de la réalité, puisque les différentes sphères ne semblent pas être différenciées : peut-être que certains changements sont plus facilement acquis au niveau professionnel, et que leur généralisation au niveau personnel demande de nouvelles analyses et de nouvelles mises en relation, compte tenu des tensions propres à ces sphères-là. On a vu lors des analyses que lorsque le praticien-chercheur n'établissait pas certains liens, que ce soit entre son passé et son présent, ou encore entre les difficultés rencontrées pendant sa recherche et son sujet de recherche, la démarche se trouvait bloquée.

3.2.2 L'absence de trait d'union

Une source importante des difficultés a été l'absence de mise en relation entre ce qui était vécu pendant la démarche, le sujet de recherche et la structure cachée du départ. Comme on l'a vu, pour plusieurs participants les difficultés ont résulté du fait que les tensions, qui pour la plupart, faisaient partie de leur sujet de recherche, sont venues se jouer dans leur relation avec le directeur de recherche. Lorsque le niveau de

souffrance était trop élevé, on a remarqué une difficulté à explorer ces tensions dans le présent et à établir des mises en relation entre elles et le sujet de recherche. La difficulté majeure pour certains participants s'est située à ce niveau-là : certaines sphères sont restées inexplorées, dans l'ombre, et les tensions qui les régissaient ont continué à agir en sourdine et à causer plusieurs problèmes, soit au niveau de l'avancement de la recherche, soit au niveau du processus du changement. Comme dans une démarche de recherche-formation ces deux processus sont intimement liés, certaines de ces difficultés ont donné lieu à des abandons de la démarche, ou à d'importantes insatisfactions.

En terminant cette partie sur les difficultés, il est important de souligner que, pour les participants qui se sont engagés dans une démarche de recherche-formation et, par ce fait même, dans une démarche de changement, il semble y avoir eu un « calcul », plus ou moins conscient. En fait, chacun d'entre eux semble avoir évalué son investissement dans la démarche en relation avec les bénéfices apportés. Il y a en a pour qui, peu importe les difficultés, il n'a jamais été question de laisser tomber la démarche parce que ce qu'elle leur apportait dépassait largement ce qu'elle leur coûtait. Pour d'autres, la démarche comme telle a été tellement exigeante, qu'il n'a pas toujours été facile de la poursuivre. Il faut donc être conscient du fait que ces difficultés personnelles ont interagi avec des difficultés propres à la démarche et, pour certains cas, elles ont représenté un vrai blocage soit au niveau de la construction de connaissances, soit au niveau du changement de la pratique, soit aux deux.

3.2 Les difficultés propres à la démarche

Deux grandes difficultés ont été identifiées concernant la recherche-formation. La première touche la nature même de la démarche de recherche-formation : avec ses particularités, il n'est pas toujours facile de comprendre en quoi elle consiste. La deuxième difficulté, qui a été rencontrée par l'ensemble des participants, concerne le statut des connaissances construites pendant la démarche de recherche-formation; cette difficulté sera longuement analysée puisque, en ce qui me concerne, elle est au cœur de la démarche de recherche-formation.

3.2.1 La clarté de la démarche

Une difficulté qui ressort clairement à partir des analyses, est celle qui touche la confusion concernant la démarche de recherche-formation. Souvent au début de la démarche les participants se demandent « suis-je chercheur ou praticien? », ou encore « comment puis-je parler de mon vécu dans un travail universitaire? ». On distingue alors deux niveaux de questionnement concernant la démarche de recherche-formation, celui qui touche le STATUT du savoir construit, et celui qui touche le PROCESSUS (fait-on de la recherche ou de la formation?). D'un côté, certains participants continuent tout au long de la démarche de séparer le rôle du chercheur et celui de praticien; ceci résulte en une attitude résistante par rapport à la démarche. De l'autre côté, d'autres participants se plaignent qu'ils ne sont pas suffisamment avertis sur la complexité de la démarche, qu'ils ne sont pas au courant des exigences d'une telle démarche et qu'il est très difficile d'intégrer la formation à la recherche et la recherche à la formation.

En séparant l'aspect recherche de celui de formation, on peut passer plusieurs années à explorer sa pratique et/ou son histoire de vie, sans avoir clairement défini une préoccupation de recherche. Il en résulte une insatisfaction, et un reproche plus ou moins explicite : cette démarche est peut-être « thérapeutique » pour certains, mais apporte peu au niveau de la construction de connaissances, parce qu'elle manque de rigueur scientifique. C'est une démarche qui demande un énorme investissement de la part du praticien-chercheur, et un grand travail de réflexion et de mises en relation. Plusieurs participants se sont demandés si cet investissement en temps et énergie est porteur de « vraies » connaissances.

3.2.2 Le statut des connaissances construites

Si on revient à la synthèse des analyses, on voit qu'une difficulté persistante concernait le statut des connaissances construites suite à la démarche de recherche-formation. Les participants, bien qu'ils reconnaissent qu'un processus de construction de connaissances a eu lieu, conservent une timidité par rapport aux auteurs et hésitent à reconnaître que leur travail de recherche, leur thèse ou leur mémoire, contribue au développement de nouvelles connaissances. On pourrait penser qu'il s'agit d'une

difficulté propre à la démarche de recherche-formation, mais si on regarde ce qui est écrit sur les savoirs des enseignants, on constate rapidement que les classifications de ce type de savoir, ainsi que leurs définitions sont nombreuses et ne sont pas nécessairement les unes en accord avec les autres (Altet, 1996; Tardif et Gauthier, 1996). De plus, à ces difficultés de définition du savoir des enseignants, s'ajoute la distinction entre savoir et connaissance, qui n'est pas facile à établir; souvent ces deux termes sont utilisés comme des synonymes. Astolfi dans une entrevue récente (Brossard et Marsolais, 1999), fait la distinction entre information, connaissance et savoir. Selon lui, la première est objective et extérieure au sujet; la connaissance est quelque chose d'entièrement subjectif, de global et d'indifférencié, alors que le savoir constitue le troisième niveau: il s'agit de quelque chose d'objectivable, c'est ce que la personne se construit de nouveau. En ce qui me concerne, je définis la connaissance comme quelque chose de plus large, qui englobe les différents savoirs. J'aurais tendance à croire avec Barth (in Brossard et Marsolais, 1999) que la relation qu'on a à la connaissance, ce que j'ai appelé le rapport à la connaissance, est très importante et détermine jusqu'à un certain point l'image que la personne se fait d'elle-même. Le savoir est quelque chose de vivant, qu'on utilise pour avoir accès à la connaissance. J'aurai l'occasion un peu plus loin d'explicitier davantage le rapport à la connaissance dans une démarche de recherche-formation. Pour le moment je tenais à souligner que je suis consciente des différentes définitions de ces termes.

À travers les différentes définitions, on peut trouver un certain consensus sur le fait qu'il y a d'un côté les savoirs d'expérience ou savoirs pratiques, et de l'autre, les savoirs théoriques, qui souvent sont décrits comme « des connaissances ». Les savoirs d'expérience ou savoirs pratiques proviennent d'une analyse de la pratique et visent la compréhension de cette dernière; de cette façon, la modification de la pratique résulte d'une meilleure compréhension ; Altet (1996) parle par exemple du savoir-analyser, du savoir-réfléchir et du savoir-justifier au cœur de la formation d'un enseignant capable de s'adapter aux nouvelles situations. La particularité de ces savoirs provient de leur origine, qui est le monde pratique, mais aussi de leur nature : ce sont des savoirs provisoires, centrés sur l'action, sur la solution, et ne sont pas généralisables; Tardif et Gauthier (1996) insistent sur l'idée que ces savoirs tirent leur valeur du fait qu'ils peuvent être critiqués, améliorés, rendus plus puissants et plus efficaces. La nécessité de ces savoirs est clairement établie, mais il reste que ce sont

des savoirs DIFFÉRENTS des savoirs théoriques. Ces derniers prennent naissance, on pourrait dire, dans les « cerveaux des chercheurs universitaires », sont des savoirs généralisables, rationnels; pour Tardif et Gauthier (1996), « *les jugements des enseignants, issus des savoirs d'expérience, n'ont pas la permanence et la stabilité des jugements scientifiques, puisque leurs domaines d'application changent, les groupes et les élèves varient* » (p.230). Selon ces auteurs alors, on ne peut pas dire que les savoirs d'expérience sont des savoirs scientifiques. Les savoirs scientifiques seraient de « vraies » connaissances, puisqu'ils sont, selon ces auteurs, généralisables.

On voit alors une tendance persistante à séparer les savoirs issus du monde pratique des connaissances, et ceci même parmi les modèles de recherche qui privilégient l'implication des praticiens dans le processus de changement de la pratique. On a vu, lors de la problématique, que pour la science-action les rôles du chercheur et du praticien restent bien séparés, le premier étant un consultant et le deuxième étant un acteur de changement dans sa propre pratique. En ce qui concerne la recherche-action, on voit que les rôles du praticien et du chercheur, bien que moins clairement définis, en ce qui concerne leurs champs d'action, continuent à être séparés. Clanet et Bataille (1979) invitent le chercheur à s'ouvrir à la complexité, à être impliqué dans la démarche de recherche-action en clarifiant pourquoi il retient certains faits plutôt que d'autres, et en analysant ses rapports avec les praticiens, mais son rôle est essentiellement d'émettre des hypothèses et de construire des connaissances, tandis que les praticiens se chargent de l'aspect « pratique », ou « action » de la recherche.

On comprend alors pourquoi des auteurs comme Tardif et Gauthier (1996) affirment que « *l'enseignant n'est pas un savant, c'est-à-dire son but n'est pas la construction de connaissances nouvelles, ni même la connaissance des théories existantes. Les jugements de l'enseignant sont tournés vers l'agir en contexte et en relation avec autrui, en l'occurrence les élèves. Il ne veut pas connaître, mais agir et faire, et s'il cherche à connaître c'est pour mieux agir et faire* » (p.230). Il y a une distinction très claire entre l'agir et le connaître : le savoir d'expérience ne vise qu'une modification de l'agir, alors que la construction des connaissances cherche la permanence, la cohérence et la stabilité.

Cette distinction peut nous aider à comprendre la réticence des participants à reconnaître que les connaissances qu'ils ont construites pendant la démarche, sont du même statut que les connaissances théoriques. Si on se fie à Tardif et Gauthier (1996) ces deux types de savoir doivent être séparés en fonction de leur provenance et de leur intentionnalité : les savoirs construits à partir de l'analyse de l'expérience du praticien n'ont pas les mêmes visées que les savoirs théoriques. Le changement de la pratique est alors intimement lié aux savoirs d'expérience, puisque ces derniers ont comme but premier de comprendre et de modifier l'agir du praticien. La définition des problèmes, les hypothèses et les mises en relation relèvent uniquement du savoir théorique. Si on revient à Altet (1996), on voit qu'il y a des savoirs qui sont produits uniquement par les chercheurs universitaires. Selon elle, la recherche « *produit des savoirs sur les processus, savoirs formalisés de la pratique en introduisant une problématique, une lecture transversale par l'analyse, la mise en relation entre variables, et l'identification des mécanismes de fonctionnement des processus* »(p. 38).

On comprend mieux alors les difficultés rencontrées pendant la démarche de recherche-formation. Aussi longtemps que les praticiens-chercheurs impliqués dans une démarche de recherche-formation séparent les deux instances du processus, aussi longtemps qu'il y a une partie recherche et une partie formation, il y aura une résistance et une difficulté à reconnaître que les savoirs construits sont des savoirs théoriques, ou du moins qu'ils contribuent au développement de ces savoirs. Si on revient à ce que les participants à cette recherche ont dit, on retrouve les arguments utilisés par les auteurs ci-haut cités pour différencier les deux types de savoir : les participants ont tous reconnu que leur démarche de recherche les a aidés à comprendre leur pratique et à y introduire des changements, cependant il y en a qui se demandent si leur recherche servira à d'autres, si leur parcours aura un sens en soi, ainsi que pour d'autres; en même temps, ceux qui se posent ce genre de questions expriment aussi une déception par rapport aux changements vécus, en questionnant leur généralisation et, paradoxalement, ont également tendance à dévaloriser les savoirs théoriques. Les paroles suivantes de Cifali (1996), résument bien cette difficulté rencontrée par les praticiens : « *Une tension existe entre la logique du savoir préalable des sciences humaines, et celle de la connaissance construite à partir de l'expérience. S'y joue la place du terrain dans la construction de connaissances (...). La valeur d'une appropriation des savoirs de base suffirait déjà pour augurer une*

rationalité dans l'action future. Une telle position est malheureusement de celle qui provoque chez les praticiens des résistances et des réflexes anti-intellectualistes, avec la conviction qu'on élude l'essentiel » (p.127).

On voit donc que, chez certains participants, lorsque la démarche de recherche-formation est vécue selon le paradigme dominant d'hierarchisation de ces deux types de savoir, non seulement les connaissances construites sont considérées inférieures, mais également, les changements sont perçus comme n'étant pas assez consistants. Si on revient à la définition de la recherche-formation (Haramain, 1994), on voit jusqu'à quel point l'existence du trait d'union est importante; en reprenant la définition que Altet (1996) donne du processus de recherche, on voit que la recherche-formation amène le chercheur à introduire une problématique (terme utilisé par Altet) à mettre des différentes sphères en relation et à questionner son processus. La particularité consiste en le fait que ce travail de recherche est fait par un praticien, et doit être fait par un praticien si on veut que la modification de l'agir soit importante. Le trait d'union est une condition fondamentale, tant pour le processus de construction de connaissances, que pour celui du changement de la pratique.

4. Le sens du trait d'union

Je viens de faire un survol des difficultés qui existent dans une démarche de recherche-formation, toujours dans le but d'éclairer le lien qui existe entre une démarche de construction de connaissances et le processus de modification de la pratique. Les analyses des entrevues ont mis en évidence le fait que, pour que le changement puisse avoir lieu et que le praticien-chercheur soit satisfait autant des changements que des connaissances construites, il faut que la recherche-formation existe comme entité. Lorsqu'on fait de la recherche-formation on est amené à établir des mises en relation entre le passé et le présent ainsi que les différents secteurs du présent, tout en poursuivant un questionnement théorique; le lieu par excellence pour vivre tous ces traits d'union, est la relation de supervision. C'est cette synchronicité entre la recherche et la formation qui est porteuse de changements et de connaissances; le trait d'union entre les termes recherche et formation devient donc le symbole même de la démarche, qui est une démarche **des traits d'union**. Haramain

(1993) a déjà exploré le rôle du trait d'union, notamment en soulignant que la personne du praticien-chercheur devient le trait d'union entre la recherche et la formation; autrement dit, il ne peut y avoir ni construction de connaissances, ni modification de la pratique, si la personne n'est pas au centre de ces deux processus, et si ces deux processus ne sont pas en interaction; c'est la personne avec son histoire, son présent et ses questionnements, qui va donner un sens tant aux connaissances qu'aux changements; si elle est absente du processus, le sens est évacué, et les résistances persistent.

En ce qui me concerne, arrivée à la fin de ma démarche de recherche-formation, je constate que le trait d'union est en effet le centre de ce type de recherche. Les deux dernières sous-questions de recherche, « pourquoi introduire des dimensions personnelles et professionnelles dans un processus de recherche? » et « en quoi l'engagement dans un processus de recherche facilite le processus de changement de la pratique? », trouvent leur réponse dans le trait d'union. En fait, ce sont les traits d'union entre les dimensions personnelles, professionnelles et épistémologiques qui deviennent le moteur des changements. Ce sont les traits d'union qui donnent une spécificité autant au changement, qui devient un changement global, qu'aux connaissances construites, qui sont incarnées au plans personnel et professionnel, tout en les transcendant.

Si je reviens sur l'analyse des données, je peux dire que le trait d'union peut autant symboliser les mises en relation entre les trois sphères et dans chacune d'elles (personnelle, professionnelle, théorique), que la mise en relation entre le passé et le présent, ainsi que les liens qu'on peut établir avec les connaissances existantes. Mais le trait d'union peut aussi bien devenir le symbole de la relation de supervision qui, justement, se propose d'établir les liens entre les différentes sphères, mais en partant d'un vécu partagé dans le présent. Lorsque j'ai lu la phrase de Serres (1991) citée au début de ce chapitre, « *le jeu de la connaissance ne se joue pas à deux, voyageur et destination, mais à trois. La TIERCE PLACE intervient là, en tant que seuil du passage. Or cette porte, ni l'élève, ni l'initiateur n'en savent le plus souvent la place, ni l'usage* », j'ai tout de suite senti qu'elle était importante pour moi, qu'elle résumait mon expérience en recherche-formation. Je lui attribuais un sens bien particulier, sans pour autant être en mesure de l'explicitier. Il était clair aussi qu'elle me faisait penser au trait

d'union entre la recherche et la formation et que, pour moi, ce trait d'union menait vers une tierce place, un lieu intégrateur, qui englobe aussi bien la construction de connaissances que le processus de changement, tout en étant un symbole des passages et des seuils qu'on franchit. Suite à mes échanges avec mon directeur de recherche, pour mieux comprendre le sens que je donne à ce terme, je suis retournée à mon expérience actuelle qui est en fait, une expérience de passage : je suis en train de franchir un seuil, aussi bien au niveau de ma vie personnelle, de ma vie professionnelle que de ma vie de chercheur.

Au moment où j'ai lu le texte de Serres, j'étais en train de vivre une situation difficile avec une de mes étudiantes, une situation qui est devenue la concrétisation de cette tierce place. Comme on le fait toujours lorsqu'on est engagé dans une démarche de recherche-formation, je suis retournée dans cette expérience pour la comprendre, et elle m'a donné la clé pour commencer à clarifier ma fascination par cette phrase là. Je vais analyser cette expérience, pour ensuite explorer le sens du trait d'union en tant que seuil du passage.

Présentement, j'enseigne en deuxième année au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, un cours de gestion de classe et de discipline. Une des formules d'évaluation dont je me sers pour mon cours, consiste à demander aux étudiants de s'engager dans une démarche de gestion des projets. Je leur demande donc, de choisir un thème pour lequel ils ont un intérêt particulier, de trouver trois ou quatre personnes qui ont la même préoccupation, afin de former un groupe de travail; pour ce travail d'équipe ils doivent explorer ensemble les raisons qui les ont amenés à choisir ce thème, faire des recherches sur ce thème, et présenter au reste de la classe leur démarche de recherche, ainsi que leurs apprentissages. Une étudiante a manifesté le désir de travailler sur le thème des « différences », en me disant qu'elle avait de la difficulté à se trouver une équipe; en fait, elle faisait partie d'une équipe, mais les membres ont décidé de travailler sur un autre thème, et lui ont demandé de se trouver une autre équipe. Dans mon désir de régler le problème je lui ai trouvé une équipe qui travaillait sur les différences. Ma première réaction en tant que professeure a été de trouver une solution rapide au problème, sans me questionner davantage. Lors des sessions antérieures j'avais par ailleurs, réglé de la même façon des problèmes similaires.

Cette fois-ci les choses ne se sont pas déroulées comme prévu, puisque quelques jours plus tard, les membres de l'équipe dans laquelle j'avais inséré mon étudiante, sont venus me rencontrer pour me dire qu'ils ne voulaient pas travailler avec elle. Ils ont précisé que ce n'était pas le fait qu'elle appartienne à une culture différente de la leur qui était à l'origine de cette décision, mais plutôt le fait que l'étudiante en question arrive en retard, ne parle jamais, ne fait jamais les travaux à temps, etc. J'ai essayé d'explorer, avec les membres de l'équipe, leur perception de la différence (étant donné qu'ils travaillaient sur ce thème), de leur suggérer que peut-être en travaillant avec cette étudiante, ils pourraient expérimenter leur thème et se développer en tant que professionnels, mais ils étaient catégoriques : ils ne voulaient pas de cette étudiante, ils ne travailleraient avec elle que si je le leur imposais. Sachant parfaitement que ce serait inutile de les forcer à l'accepter, je leur ai demandé de prendre la responsabilité de leur décision et de faire savoir à la personne en question qu'ils ne voulaient plus travailler avec elle. Mais, ce faisant, je savais que je me trouverais en face d'un problème : il fallait que je rencontre cette étudiante pour voir avec elle ce qu'elle ferait dans le cours comme travail. Je l'ai convoquée alors pour une rencontre. Après trois annulations de sa part, elle est finalement arrivée à mon bureau, avec la proposition de faire un travail écrit sur le thème qu'elle a choisi, étant donné que son équipe ne voulait plus travailler avec elle. C'était une solution qui lui convenait, me disait-elle, et que plusieurs autres professeurs lui avait suggérée. J'ai appris alors, à ce moment là, que ce n'était pas la première fois qu'une équipe la rejetait (j'emploie ce terme puisque c'est le terme qu'elle a utilisé). J'ai remarqué, pendant qu'elle me parlait, qu'elle était mal à l'aise, triste et, en quelque sorte, résignée à faire ce genre de travail; mais en même temps dans ses yeux je voyais, à travers la blessure, une colère et une incompréhension; elle se disait victime d'un malentendu; mon intuition me disait qu'elle vivait une déception, mais aussi une agressivité et une volonté de comprendre. C'est à ce moment-là que j'ai pris une décision de **formatrice** : il n'était pas question d'accepter la solution qu'elle me proposait, parce que je voulais que l'étudiante travaille sur cette difficulté. Je lui ai fait part de ma décision. Plus tard, en revenant sur cette expérience, j'ai pris conscience des origines de mon intuition qui a été le résultat d'une série de traits d'unions intérieures : dans le cadre de mes études j'ai eu l'occasion d'explorer la problématique des enfants rejetés, et je savais qu'ils vivent un amalgame de sentiments souvent contradictoires; ils veulent faire partie du groupe, ils se

demandent ce qu'ils ont fait de mauvais, tout en ressentant une colère et une déception qui, souvent, les amènent à dire, « je suis mieux tout seul ». À cette compréhension objective du phénomène du rejet, est venue s'ajouter une compréhension subjective : lorsque je suis arrivée au Canada, dans une nouvelle école francophone, je me suis sentie exclue, différente. Parce que mon français n'était pas excellent, mais également parce que j'avais peur de m'exprimer, parce que je rougissais chaque fois que je parlais, et parce que je me suis toujours sentie mal à l'aise dans un groupe. Ma démarche de recherche m'a également appris que mes différences étaient plus complexes que la différence culturelle, et que je devais toujours travailler sur mes difficultés si je voulais m'en sortir.

Riche de ces connaissances qui proviennent autant du monde théorique que du monde expérientiel, riche de mon expérience de supervisée dans une démarche de recherche-formation, je savais exactement quel objectif je voulais poursuivre avec mon étudiante; je voulais l'amener à établir des traits d'union, pour que son expérience difficile devienne source d'apprentissage. Je savais aussi que, face à elle, je détenais une position d'autorité, et qu'elle allait, soit se conformer à ce que je lui demandais, soit y résister. J'ai agi donc aussi en tant que **chercheure** : j'ai formulé des hypothèses, et j'étais en train de les vérifier, en lui proposant une démarche qui lui permettrait de travailler autant sur sa difficulté personnelle que sur la construction de nouvelles connaissances (parce qu'il fallait que ce travail réponde aux critères d'évaluation du cours).

Je lui ai demandé alors, ce qu'elle voulait travailler sur le thème des différences, et elle m'a répondu qu'elle voulait faire prendre conscience au groupe de ce que vivent les enfants qui se font rejeter parce qu'ils sont différents. Le lien avec ce qu'elle vivait était évident, et je le lui ai dit. Je lui ai également dit que moi aussi, je me suis souvent sentie différente, et que la différence visible n'est pas la seule différence qui vient influencer nos relations. Je lui ai donc proposé de prendre sa difficulté dans le groupe comme une porte d'entrée au monde de la différence, de l'explorer et de la comprendre, et de faire sa présentation là-dessus. Je lui ai demandé de partir de sa situation actuelle pour explorer autant une difficulté persistante dans sa vie, qu'un thème théorique. L'expérience qu'elle vivait dans mon cours serait le trait d'union entre son malaise personnel et ses préoccupations théoriques, elles-mêmes enracinées

dans son histoire. Nous nous sommes entendues sur une démarche à suivre, et elle a quitté mon bureau en me disant que, pour la première fois, on lui proposait une alternative, qu'elle entrevoyait une autre façon de vivre cette difficulté et de trouver peut-être des solutions. Depuis, je l'ai rencontrée à quelques reprises et, à travers ses résistances (qui font partie du processus), elle travaille sur sa difficulté, sur sa différence, sur les différences, ainsi que sur les moyens d'intervention auprès des enfants rejetés. Il s'est créé entre elle et moi, un lien, un trait d'union; car elle a accepté d'explorer le sens de son malaise, de l'utiliser pour construire des connaissances, et de partager avec le groupe son cheminement.

Ces premiers traits d'union ont été l'origine d'une série de traits d'union. Tout d'abord, pour l'étudiante, un travail important de mises en relation a eu lieu. Elle a pu situer son expérience dans le cadre du thème des différences, elle a fait un travail de recherche sur les sentiments des enfants rejetés, et sur les différences culturelles. Lorsqu'elle a fait sa présentation, elle a fait part de ses recherches, tout en les mettant en relation avec la façon dont elle s'est sentie chaque fois qu'elle se faisait rejeter par une équipe. Mais elle a compris également, et c'est ce qu'elle a explicité que, des fois, les enfants rejetés adoptent des attitudes qui font que les autres enfants ne les choisissent pas; elle a alors parlé du fait que les enfants qui viennent d'une culture différente ont tendance à se tenir toujours ensemble, à s'attendre à ce qu'on les traite différemment, et elle est partie questionner des adolescents qui fréquentent une école multiculturelle, sur leur vécu. Les autres étudiants de ce groupe ont compris et ressenti le malaise provoqué par leur comportement, et il y a de fortes chances que, lorsqu'ils interviendront en tant qu'enseignants auprès d'enfants «différents», ils seront conscients des effets que leurs attitudes peuvent avoir sur ces enfants. Par ailleurs, la présentation a rapproché le groupe et l'étudiante. Pour le reste de la session elle, qui se tenait toujours à l'écart, a commencé à s'asseoir avec les autres. Elle a commencé à leur parler et, pour la première fois depuis le début de la session, je la voyais rire avec les autres étudiants. Quelques jours plus tard j'ai appris qu'elle allait garder l'enfant d'une autre étudiante et, en la regardant, on aurait dit qu'elle rayonnait de joie. Je me suis rendue compte que cette expérience a eu des effets « traits d'union » pas uniquement au niveau des connaissances (l'étudiante et le reste du groupe ont appris quelque chose qui était enraciné dans leurs expériences), mais également au niveau

socio-affectif : la dynamique du groupe a complètement changé, et mon étudiante a trouvé une place dans ce groupe.

En ce qui me concerne, j'ai pris conscience que lorsque je suis intervenue auprès de cette étudiante, je me situais dans une « tierce place », la place des traits d'union; pour un court moment, j'ai été en mesure de faire une mise en relation entre mon vécu, mes connaissances théoriques sur une problématique, et les connaissances que j'ai construites pendant ma recherche doctorale. Suite à la question de mon directeur de recherche, qui se demandait pourquoi cette expérience est si importante en relation avec la thématique du seuil et du passage, j'ai pris conscience que je suis en train de traverser un seuil important, celui d'apprenant, à adulte-apprenant, celui de formé à formateur. Mais, comme mon directeur le suggérait, ce seuil est certainement important, mais il n'est pas le seul. Il m'a posé en fait, la question suivante : «*quelle est la tierce place dans ton cheminement de recherche?* ». Autrement dit, quels sont les autres moments de passage? En répondant à cette question, je me suis enfin sentie en mesure de clarifier le rôle et le sens du trait d'union entre la recherche et la formation. En fait, le trait d'union devient le véhicule du passage : c'est mon désir d'établir des traits d'union entre les éléments, et d'arriver à une compréhension globale, qui m'a amenée à la tierce place.

4.1 Le trait d'union comme lieu de passage

Si je reviens à mon expérience avec mon étudiante, j'ai décrit le trait d'union comme une tierce place, une place qui tient compte de la complexité, qui amène la personne à faire des mises en relation, une place qui ouvre l'autre vers la complexité. Dans le texte de Serres (1991), on lit qu'il ne peut y avoir de connaissance s'il n'y a pas de départ. La tierce place devient alors une invitation au voyage, une invitation à établir des traits d'union et à franchir ainsi des seuils, à se déplacer, à assumer les souffrances causées par ce déplacement, et à voir le parcours comme porteur de changements. On comprend alors pourquoi il définit l'apprentissage comme un métissage : si je veux me développer, il faut que je quitte la sécurité du connu, que je m'ouvre à l'existence de nouvelles choses. Pour Serres on ne peut apprendre qu'en effectuant des passages.

Ce que j'ai proposé à mon étudiante, dans le cadre du cours, lui a permis de franchir un seuil important. C'est également ce que décrivent les participants à cette recherche. Ils ont tous parlé de leurs seuils, des seuils qu'ils ne soupçonnaient pas au départ, des seuils qu'ils ont franchis parce qu'ils ont accepté de se déplacer. On pourrait comprendre la déception et le sentiment de ne pas avoir vraiment avancé, que certains participants expriment, comme une résistance de quitter un lieu qui, même s'il n'était pas toujours facile à vivre, leur faisait moins peur que la nouveauté et l'angoisse de l'inconnu. Pour se laisser guider vers la tierce place il faut que la personne accepte de devenir apprenante, de prendre un risque; il faut également qu'elle reconnaisse que tous les traits d'union n'ont pas encore été établis.

La beauté de la recherche-formation se situe dans le parcours, dans le processus, qui est constitué par différents traits d'union, des traits d'union qui, en devenant le seuil d'un passage, guident le praticien-chercheur vers de nouveaux lieux. Suite à mon expérience et à l'analyse des entrevues, j'ai dégagé certains passages qui semblent être importants dans la démarche de recherche-formation. Ces passages sont importants parce qu'ils permettent au praticien-chercheur de répondre aux questions qu'il se posait au début de sa démarche, et d'atteindre ses visées : si je reviens à mon expérience de recherche, une visée importante était de comprendre le processus de recherche-formation et de développer un discours cohérent qui tiendrait compte de cette compréhension : il s'agit du seuil sur lequel je me trouve actuellement. Pour une autre participante, le moment de passage le plus important a été la prise de pouvoir sur son sentiment d'échec, mais aussi sur son existence; sa visée du départ était de ne plus se sentir dominée par l'autorité extérieure, de ne plus perdre ses moyens et de trouver sa place; on comprendra que lorsque des visées fondamentales sont atteintes, la personne a le sentiment d'avoir effectué un passage. Par la suite, je décris deux moments de passage qui semblent se retrouver dans l'ensemble des trajectoires des praticiens-chercheurs qui ont participé à la recherche.

4.1.1 Le passage des réponses aux questions

Dans ma démarche de recherche-formation, le trait d'union est devenu le symbole d'un cheminement entre les deux univers, celui de la pratique et celui de la théorie, parce qu'il m'invitait à un va-et-vient continu entre ces deux mondes. Pour moi, comme pour les autres participants, cette recherche est devenue une démarche **des** traits d'union. J'ai été amenée à établir des liens entre mon passé et mon présent, entre les questionnements théoriques et mes malaises dans ma pratique, et à chercher les résonances entre mes lectures et mes questionnements. C'est ainsi que le processus même de recherche est devenu source de connaissances, car c'est un processus qui nous fait changer de paradigme. Comme on l'a vu lors des analyses, la plupart des participants, lorsqu'ils ont commencé leur recherche, étaient essentiellement préoccupés par les réponses qu'ils trouveraient aux questions qu'ils se posaient. Dans leur démarche de recherche ils ont été davantage centrés sur le sens de leurs questionnements, et ils sont passés ainsi d'un modèle dans lequel les connaissances théoriques donnent toutes les réponses, à un modèle de construction active de connaissances, où le praticien-chercheur est davantage centré sur les questions.

En prenant comme point de départ un questionnement, pour certains théorique, pour d'autres relié à leur pratique, les praticiens-chercheurs ont été invités à se poser différentes questions : est-ce que ce qui se passe dans ma pratique est en relation avec ma problématique de recherche? Comment les difficultés que je rencontre s'expliquent-elles par mon expérience ainsi que par mes lectures? Quelles sont mes résistances, quel est leur lien avec ma problématique de recherche? Quels sont les gestes professionnels que je peux poser, suite à ces prises de conscience? Se poser des questions c'est le travail même de la science : « *le véritable rôle de la science est, non de répondre aux questions posées, mais d'imaginer des questions pertinentes*» (Jacquart, 1982; p.28). C'est ainsi qu'on développe une attitude de chercheur, telle que définie par Altet (1996) et décrite au sous-chapitre précédent, parce qu'on s'intéresse au processus; explorer les liens qui existent entre les différentes sphères d'action, ses difficultés, ainsi que ses questionnements théoriques, constitue un travail de recherche.

Dans cette vision du processus, la résistance au changement, que ce soit dans la pratique, ou dans la recherche, s'inscrit dans une perspective plus globale puisqu'elle a ses raisons d'être dans la trajectoire de la personne et devient ainsi une étape dans le processus de changement. Si la difficulté est éclairée, mise en relation avec le sujet de recherche, elle cesse d'être un blocage et, puisqu'elle centre le chercheur sur le processus et sur le sens, elle l'aide à trouver des réponses provisoires. Paré (1990) relie cette exploration des difficultés au processus de changement, puisque, pour lui, « *la capacité de changement est dans ma capacité de poser un problème, dans ma capacité de laisser vivre une difficulté, de percevoir une difficulté* » (p.6).

La recherche-formation apprend au praticien-chercheur à supporter la difficulté pour pouvoir se poser des questions, faire des mises en relation, et établir ainsi des traits d'union. Comme nous l'avons vu, certains participants ont eu de la difficulté à établir ces traits d'union, en partie parce qu'ils se sont fermés à certaines questions qui les auraient peut-être conduits vers des mises en relation. On a vu que, lorsque l'évaluateur doit se laisser évaluer, ou encore, lorsque celui qui a suivi un processus d'auto-formation doit se laisser guider, des difficultés surgissent. Ce sont des difficultés qui, pour des raisons très valides et très pertinentes, n'ont pas fait l'objet d'un questionnement, et n'ont pas été mises en relation avec le sujet de recherche. On voit donc que le processus même de recherche-formation est FORMATEUR, qu'il est porteur de connaissances, et qu'il est à l'origine de changements qui le transcendent. La centration passe du produit au processus et, par ce fait même, le produit, qui est le changement, a plus de portée et plus d'ampleur; à travers le processus, parce qu'il est formateur, on acquiert des connaissances importantes; on apprend que pour comprendre, avant d'agir, il faut se questionner sur le SENS, car le réel est plus complexe qu'il ne paraît.

4.1.2 Le passage de la simplicité à la complexité

Si le trait d'union invite à se poser des questions dans le but de faire des mises en relation, on peut bien comprendre qu'il invite à tenir compte de la complexité des choses. Car, accepter que les réponses qu'on se donne sont provisoires, c'est renoncer à la certitude de l'expert; Jacquart (1982) va plus loin, et affirme que la vraie attitude scientifique consiste en l'ouverture à la complexité : le vrai scientifique ce n'est

pas celui qui cherche à simplifier le réel en l'expliquant et en le classifiant, mais celui qui s'est rendu compte du fait que «*la richesse du réel déborde chaque langage, chaque structure logique, chaque éclairage conceptuel*» (p.16). C'est à cette complexité que la recherche-formation nous expose, parce qu'elle amène le praticien-chercheur à prendre conscience de sa propre complexité, de la complexité de sa pratique et, par ce fait même, de la complexité de l'Autre. Lessard (1997), de son côté, attire l'attention sur la complexité de la pratique enseignante en disant : «*Enseigner est un acte professionnel d'une grande complexité et dans certaines circonstances, d'une réelle difficulté (...) et exige que l'enseignant soit une sorte de chef d'orchestre capable de s'adapter aux caractéristiques des élèves et de la situation*» (p.B1). On pourrait dire alors que si on veut enseigner de façon efficace on se doit d'être conscient de la complexité de la pratique, mais aussi de sa propre complexité de personne et d'enseignant.

Lorsqu'on commence une recherche-formation, on a une certaine perception de soi-même, et on se place dans certaines catégories. Souvent, pas contents de ce nous sommes, nous cherchons à comprendre ce qui nous est arrivé. C'est ainsi que j'ai voulu comprendre pourquoi le monde théorique avait une si grande emprise sur moi, alors que d'autres participants ont exploré les raisons qui les ont amenés à avoir une faible estime de soi, ou une certaine perception de soi. En général, tous les participants au début de la démarche se donnaient certains qualificatifs : «*je suis une praticienne* », ou encore, «*je suis créatrice, intuitive et pas intellectuelle* », ou bien, «*je ne prends pas ma place* ». Le premier moment de la recherche-formation consiste alors en la complexification de cette vision du départ. Le praticien-chercheur découvre qu'il n'a pas qu'une seule appartenance, ou qu'une seule image. En explorant son histoire de vie il comprend l'origine de son image initiale, mais il découvre aussi qu'il avait d'autres images qui étaient restées dans l'ombre. Les participants qui n'ont pas enrichi leur vision de leur histoire de vie sont restés davantage collés à l'image initiale.

Après cette première période d'exploration intérieure, pendant laquelle on cherche des explications pour ce qui est arrivé, et pendant laquelle plusieurs changements circonscrits dans une sphère semblent se produire, on peut traverser une période plus difficile: le processus semble bloqué, on rencontre des difficultés dont on ne comprend pas toujours le sens. Comme on l'a vu lors de la synthèse des analyses, le directeur

de recherche devrait saisir cette difficulté comme une porte d'entrée vers la complexité, et amener ainsi le praticien-chercheur à des mises en relation élargies; il est indispensable, cependant, que ce dernier accepte de franchir ce seuil : une participante a décrit la démarche de recherche comme une démarche « à petits pas », qui, à un moment donné, devient un parcours complexe. Elle a accepté dans sa relation avec son directeur de regarder l'ensemble du tableau, d'établir des mises en relation entre les différents éléments.

Une fois ce seuil franchi, on s'ouvre à différentes compréhensions. C'est ce que plusieurs participants reconnaissent à la fin de leur recherche : cette capacité de comprendre, par exemple, qu'une chose et son contraire peuvent exister en même temps, que devenir guide ne signifie pas qu'on n'aura plus besoin d'être guidé, que vivre des situations d'échec ne signifie pas que la personne est un échec, qu'on peut changer tout en conservant ce qui est essentiel. Ou encore la capacité de voir, comme dit une participante, qu'un phénomène a plusieurs facettes, qu'il est toujours plus complexe qu'on ne l'imagine à priori.

De cette façon, l'attitude du praticien dans sa pratique devient une attitude de chercheur : comme on sait que ce qu'on vit et qu'on observe, n'est qu'une facette d'un phénomène complexe, on est toujours centré sur la recherche du sens et on est sensible à l'ensemble des composantes dans sa pratique. Le praticien devenu chercheur se pose des questions, formule des hypothèses ancrées dans la compréhension de la pratique, et veut approfondir sa compréhension. Une participante mentionnait que même lorsqu'elle voit un étudiant inconfortable dans la démarche qu'elle lui propose, elle sait qu'il vit un ensemble de choses qui vont probablement l'amener vers certaines prises de conscience. On voit alors que, grâce à une démarche de recherche-formation, le praticien-chercheur est sensible à la complexité, et s'intéresse davantage aux liens qui existent entre les différentes composantes d'une réalité, que ce soit une réalité intérieure (ce qu'on peut ressentir), ou une réalité extérieure (ce qu'on peut vivre avec d'autres, ou observer). Cette attitude facilite la compréhension, et même s'il s'agit d'une compréhension provisoire, le praticien-chercheur a le sentiment qu'il peut arriver à poser des gestes réfléchis et justifiés. Inévitablement cette compréhension amène à des prises de pouvoir.

4.2 *Un lieu de prise de pouvoir par la construction des connaissances*

J'ai exploré jusqu'à maintenant le trait d'union comme un symbole de l'existence de cette tierce place, de la place qui existe entre le sujet connaissant et la connaissance, mais aussi de la place qui intègre autant le produit que le processus. Cette définition cependant, ne rend pas compte de la portée de cette tierce place, ni de son importance. Pourquoi le sentiment d'avoir fait des liens, d'avoir mis ensemble les différentes dimensions d'une réalité, est-il si important? Sans reprendre le débat cité au sous-chapitre traitant des difficultés dans une démarche de recherche-formation, il faut rappeler l'existence de deux types de savoir, le savoir d'expérience et le savoir théorique, ainsi que la distinction entre les termes « connaissance » et « savoir ». Tardif, Lessard et Gauthier (1998) soulignent que plusieurs questions émergent lorsqu'on s'intéresse aux savoirs des enseignants : « *Les enseignants sont-ils uniquement des transmetteurs de savoirs ou produisent-ils (...) des savoirs spécifiques? (...) Comment ces savoirs peuvent-ils être objectivés et incorporés à des programmes de formation? Quel est le rôle des savoirs dans la structuration de l'identité professionnelle des enseignants?* » (p.29). Le praticien-chercheur est confronté à des questions similaires : peut-il dire que, suite à sa démarche de recherche-formation, il a construit de « vraies » connaissances? Est-ce qu'elles dépassent le cadre de sa pratique pour être utiles à d'autres praticiens? De quelle nature ces connaissances sont-elles? Peut-être que la tierce place à laquelle le trait d'union nous amène est importante justement parce qu'elle donne naissance à un autre type de connaissances, qui n'est ni pratique, ni théorique, mais qui est intégré et intégrateur.

Il y a eu des tentatives de définition d'un savoir intégré : Altet (1996) parle d'un troisième type de savoir, le savoir pédagogique qui serait l'intermédiaire, le trait d'union en quelque sorte, entre les savoirs scientifiques et les savoirs pratiques. Pour elle, le savoir pédagogique est celui qui représente le changement, puisqu'il crée de nouvelles représentations; de ce fait même il s'agit d'un savoir « *régulateur de l'action, qui s'efforce de régler le problème posé ou de modifier les pratiques et, de ce fait, des outils de changement* » (p.39). Cependant, on est toujours pris avec la même catégorisation : le changement relève du savoir pratique, peu importe si on l'appelle

savoir d'expérience ou savoir pédagogique, et ne fait pas partie de l' « autre » savoir, celui qui relève de la recherche.

Si je réfléchis sur le sens du trait d'union entre la recherche et la formation, je suis amenée à clarifier ma propre position sur les connaissances construites pendant une démarche de recherche-formation. En ce qui me concerne, tout au long de ce texte, j'ai utilisé le terme « connaissances » comme englobant celui de « savoir ». Pour préciser ma pensée, il me semble que la démarche de recherche-formation résulterait à un autre type de connaissances; ce sont des connaissances construites par le praticien qui, en devenant chercheur, étudie le monde de sa pratique et, ce faisant, le transcende pour arriver à une construction conceptuelle qui devient théorique. Ce praticien a sa place autant dans le monde de la recherche que dans celui de la pratique, et ses préoccupations de recherche, bien qu'enracinées dans sa pratique, n'y restent pas confinées. À ce moment-là, il n'y aurait pas d'intermédiaire : ni au niveau de la construction de connaissances, ni au niveau du changement. L'auteur de la recherche deviendrait l'auteur des changements. Et c'est parce qu'il est auteur de sa recherche qu'il peut devenir auteur de sa pratique et dans sa pratique, et vice-versa. Le trait d'union mettrait ensemble ces deux mondes qui existeraient désormais au même niveau.

Le trait d'union, parce qu'il donne lieu à ce type de connaissances, devient un lieu de prise de pouvoir. D'**acteur**, le praticien devient **auteur**, et même auteur scientifique dans le sens que Jacquard (1982) donne à ce terme : quelqu'un qui est conscient de la complexité du réel et qui, au lieu de chercher des réponses, est préoccupé par les questions. Jacquard (1982) met en relation la passivité des individus dans le processus de transformation sociale avec la soumission à l'autorité scientifique. On devient, dit-il, des consommateurs des réponses données par les scientifiques, mais des scientifiques qui sont loin de la vraie science, puisqu'ils ont remplacé la complexité par la simplicité. Dire qu'on ne sera plus consommateur, signifie prendre du pouvoir. Pineau (1995), de son côté, reprend cette notion de consommateur en mentionnant que « *l'articulation formation-recherche questionne fondamentalement l'exclusivité de production de savoirs aux chercheurs, exclusivité qui réduit les acteurs sociaux au rôle de consommateurs passifs de savoirs produits par d'autres* » (p.194). On voit alors que le rapport à la connaissance, et à la place qu'on se donne dans la construction des

connaissances, est souvent associé au pouvoir qu'on se donne comme individu. Perrenoud dans une entrevue récente (Brossard et Marsolais, 1999), affirme que les savoirs devraient permettre l'émancipation et la prise de pouvoir; il associe d'ailleurs l'échec scolaire au rapport au savoir, et croit que si tant d'élèves vont mal à l'école, c'est parce qu'ils ne sont pas en mesure de répondre à la question : « quelle est ma place dans la construction des savoirs? ». On aurait pu dire que les élèves, tout comme les praticiens dont il était question plus haut, sont devenus des consommateurs, et que ce rôle n'est plus suffisant pour les garder à l'école. Suite à ces affirmations on pourrait formuler l'hypothèse que, pour former des élèves « non-consommateurs », il faudrait des enseignants « non-consommateurs », des enseignants qui ont pris du pouvoir dans leur pratique et dans le processus de construction de connaissances.

On pourrait dire alors, que la recherche-formation invite le praticien à se défaire de cette attitude de consommateur, et même de celle, plus évoluée, d'acteur, pour devenir auteur; car elle n'envisage pas le changement de la pratique sans une démarche de construction de connaissances, dont la concrétisation est la production d'une thèse ou d'un mémoire, qui constitue un savoir théorique. C'est, en fait, ce travail d'écriture qui contribue aussi à la prise de pouvoir : le praticien-chercheur est auteur d'une recherche, d'un texte qui explicite cette recherche, et auteur des changements. Pourquoi a-t-on autant de difficulté à reconnaître ce travail d'écriture produit par des praticiens-chercheurs comme un véritable travail théorique? C'est cette même question que se pose Cifali (1996), en faisant référence à la dévalorisation des écrits produits par des praticiens : « *L'acquisition des connaissances qui est à la base de nos cultures est aussi indispensable que la santé. Pourquoi une telle dévalorisation persistante?* » (p.131). On peut même dire que l'acquisition et la construction des connaissances, concrétisée par un travail d'écriture, fait partie des besoins du praticien. À l'affirmation des Tardif et Gauthier (1996) que le praticien n'est préoccupé par la construction de connaissances que dans la mesure où ces dernières vont influencer son agir, on pourrait répondre que la construction de connaissances, ainsi que l'écriture qui l'accompagne, répondent à un besoin profond chez la personne du praticien, besoin qui peut être relié à la pratique, mais qui la transcende. Cifali (1996) met l'accent sur ce travail d'écriture, qui traduit et consolide la construction des connaissances, travail qu'elle définit comme un travail de compréhension de la pratique

et d'appropriation de cette dernière. Par ce fait même, ce travail est indispensable au processus de transformation et de construction de l'identité personnelle et professionnelle. Cette même auteure soutient que par le travail d'écriture *«ce qui était informe a pris forme, ce qui était sans ordre temporel s'est structuré entre un avant et un après. Des associations sont apparues, des détails oubliés sont retrouvés, des liens se tissent (...). "Je" s'assume et se place, "je" professionnel se construit en même temps que le "je" d'une identité personnelle »* (p.133).

Selon ce point de vue, la construction de connaissances, ainsi que son expression écrite, n'est pas seulement le résultat d'une démarche de compréhension et de changement de la pratique, mais également sa première condition : si le praticien ne se pose pas de questions, s'il n'est pas préoccupé par les mises en relation, il ne peut vivre une démarche de développement personnel et professionnel. Il faudrait donc proposer aux praticiens de s'engager dans une démarche qui les amène à faire un travail théorique, un travail d'écriture, en parallèle avec un travail de modification de la pratique. C'est ce que propose la recherche-formation. Cifali (1996) déplore l'absence de reconnaissance des écrits des praticiens-AUTEURS, en disant qu'il faudrait que leurs travaux soient publics et publiés, et qu'*«il faudra encore plusieurs années pour que le contexte d'acceptation et de réception permette aux praticiens-auteurs d'assumer leur texte sans crainte de représailles »* (p.134). La recherche-formation, pourrait-on dire, fait partie de ce « futur » contexte, puisqu'elle est un lieu de reconnaissance du savoir des praticiens.

À cette problématique de reconnaissance extérieure, ma recherche vient ajouter la dimension de l'auto-reconnaissance, ou plutôt de l'absence de cette dernière : quelques participants ont eu de la difficulté à reconnaître que les connaissances qu'ils ont construites pendant la démarche de recherche-formation sont des connaissances théoriques et expriment une insatisfaction concernant les changements vécus; d'autres reconnaissent qu'à travers leur recherche-formation une nouvelle identité personnelle/professionnelle a émergé et que leur rapport au savoir est complètement différent, ou est en train de se modifier; ces derniers, bien que leur recherche ait pris fin, se considèrent comme chercheurs, dans le sens où ils entreprennent de nouvelles activités avec la même attitude que pendant leur recherche-formation : ils sont préoccupés par la mise en relation entre le passé et le présent, les différentes sphères

du présent, leurs préoccupations théoriques ainsi que les tensions vécues dans la pratique; autrement dit, ils cherchent à identifier ou à établir les traits d'union entre les différentes sphères.

Fil conducteur entre recherche et formation, entre passé et présent, exploration du «ici et maintenant», ouverture et circulation entre les sphères, création de la tierce place, symbole de la personne-auteur, le trait d'union prend un sens bien particulier. Suite à ma démarche je suis portée à dire que dans le contexte de la pratique éducative et de son changement, on ne peut plus imaginer la recherche sans la formation et la formation sans la recherche; qu'une recherche doit être formatrice et qu'une formation ne se vit pas sans recherche; que les changements qui importent soient inscrits dans une démarche globale de mise en relation, une démarche qui n'est pas circonscrite uniquement dans le présent de l'agir, une démarche de développement personnel et professionnel.

J'aimerais terminer ce travail de recherche en présentant les apprentissages qui en ont résulté, ainsi que les questions qui émergent à la fin de ma démarche.

CONCLUSION

*«Heureux qui, comme Ulysse,
a fait un beau voyage...»*

Joachim Du Bellay

En terminant cette recherche, je vais d'abord présenter brièvement ce que chaque chapitre a apporté au niveau de la compréhension et du développement de mon sujet de recherche. Par la suite, je vais faire état des apprentissages qui ont résulté de ce processus de recherche, des questions qui en ont émergé et des nouvelles pistes de recherche. Pour mieux établir le lien entre mes apprentissages et les questions que je me pose présentement, ces dernières sont présentées en italique suite à chaque nouvel apprentissage.

Lorsque je me suis inscrite au doctorat en psychopédagogie, j'étais loin d'imaginer que je ferais une recherche-formation, et que ma thèse porterait précisément sur la recherche-formation. Cette démarche de recherche est venue répondre à un besoin profond chez moi, qui était celui de prendre ma place dans le processus de construction de connaissances, dans mes activités professionnelles ainsi que dans ma vie personnelle. Au cours de la première année de mes études doctorales, j'ai commencé à vivre des changements importants qui m'ont motivée à continuer ma démarche. J'avais de la difficulté cependant à rendre compte de cette démarche qui, à l'époque, suscitait beaucoup de questionnements dans les cours que je suivais. C'est ainsi que ma démarche de recherche est devenue mon sujet de recherche, et j'ai cherché à la comprendre tout en la vivant.

Dans le premier chapitre j'ai présenté les dimensions expérientielles de mon sujet de recherche ainsi que les questions qui ont motivé ma démarche. Je savais bien que la recherche-formation poursuit une triple visée de reconstruction (de soi, de la pratique professionnelle, et de nouvelles connaissances) apportant ainsi des changements importants qui dépassent le cadre de la pratique professionnelle. Je ne savais pas, cependant, comment ces changements étaient possibles. Je me demandais pourquoi certaines personnes persistent malgré les difficultés rencontrées et terminent leur recherche avec un sentiment d'accomplissement, alors que d'autres soit abandonnent, soit terminent leur recherche en gardant un sentiment d'insatisfaction, ou encore changent de type de recherche. Je voulais explorer le lien qui existe entre la recherche-formation et le processus de changement de la pratique.

Pour répondre à ces questions, j'ai été amenée à explorer et à préciser les liens qui existent entre la recherche-formation et deux autres démarches de recherche qui ont également des visées de changement de la pratique, à savoir la science-action et la recherche-action. La principale différence entre ces trois démarches de recherche se situe au niveau du statut du praticien-chercheur et de la conception du changement. En fait, seule la démarche de recherche-formation n'établit pas de séparation entre le praticien et le chercheur, car c'est la même personne qui assume ces deux rôles. Parce que la personne est au centre du processus de formation et de recherche, les changements issus de cette démarche ne touchent pas uniquement l'efficacité de la pratique professionnelle mais l'ensemble de la personne.

Ayant clarifié les dimensions théoriques du sujet de recherche, il a été important d'en préciser les dimensions méthodologiques. Faire une recherche-formation sur la recherche-formation n'a pas été une simple entreprise. Le chapitre consacré à la méthodologie introduit la notion de la double subjectivité qui différencie la démarche de recherche-formation de la phénoménologie et des méthodes qualitatives en général. Principalement, la méthode de recherche a consisté en un va-et-vient entre mes expériences personnelles et professionnelles, celles des praticiens-chercheurs participant à cette recherche et les modèles théoriques. Cette interaction a été présente tout au long de ma démarche. Pour analyser les données issues des entrevues, il a fallu développer un modèle d'analyse dont les caractéristiques ont permis de mieux rendre compte de cette double subjectivité.

Les analyses des trajectoires des cinq participants et leur mise en relation avec ma propre trajectoire de recherche, ont apporté une foule de découvertes. Tout d'abord, il est apparu que chaque participant arrive à la démarche de recherche-formation avec une structure plus ou moins cachée qui amène une façon de se percevoir et de percevoir le monde et qui est reliée à ses motivations pour entreprendre une démarche de recherche-formation; par ce fait même, le praticien-chercheur a à l'égard de sa démarche de recherche des attentes bien spécifiques, qui vont jouer un rôle important dans la façon dont cette dernière va se dérouler. Une des premières manifestations de la structure cachée est la formulation du sujet de recherche; le directeur de recherche doit alors être attentif et se servir du sujet de recherche comme porte d'entrée à la structure cachée. L'exploration de la structure cachée dans la pratique professionnelle

ainsi que dans l'histoire de vie du praticien-chercheur, aboutit à une compréhension des différentes dimensions de la pratique; cette mise en relation entre les différentes sphères amène des changements importants dans la pratique professionnelle et dans la vie personnelle et fait avancer le processus de construction de connaissances. En fait, les changements commencent à apparaître lorsque la structure cachée est explorée et analysée. Pour Perrenoud (1996) les changements sont possibles lorsqu'on amène les praticiens vers une prise de conscience de leurs fonctionnements, ce qui n'est pas facile, puisque les résistances et les mécanismes de défense entrent en jeu; les analyses ont démontré que l'emprise de la structure cachée et parfois si importante que les praticiens-chercheurs ont de la difficulté à la reconnaître. Néanmoins, il est impossible d'envisager un processus de changement qui ne partirait pas de la compréhension de la structure cachée. Hamein (1994) introduit le concept de « différenciation interactive » (p.120), pour mettre en évidence le fait que, dans une démarche de recherche-formation, les rapports entre les sphères (personnelle, professionnelle et théorique) commencent à évoluer à partir du moment où le praticien-chercheur accepte de les analyser. La recherche-formation vient mettre en mouvement les mises en relation établies, et on parle d'un nouveau rapport à la pratique, d'un nouveau rapport à soi et à l'autre, et d'un nouveau rapport à la connaissance.

Ensuite, le rôle des difficultés dans une démarche de recherche-formation a été exploré; d'ailleurs, les difficultés peuvent être comprises comme une autre manifestation de la structure cachée, et sont en étroite relation avec le sujet de recherche; le plus souvent, les difficultés se sont manifestées dans la relation de supervision. Lorsqu'elles sont travaillées, comprises et relativisées, le processus de changement s'en trouve facilité. Cette exploration des difficultés a permis de mettre en évidence la particularité de la relation de supervision dans une démarche de recherche-formation : elle peut faire avancer le processus de changement et celui de construction de connaissances, ou, à l'opposé, devenir un blocage.

La synthèse des analyses des cinq trajectoires m'a permis de dégager quelques conditions optimales pour la démarche de recherche-formation. Le praticien-chercheur qui s'engage dans une telle démarche, devrait développer l'attitude d'**apprenant**; ceci signifie qu'il va s'engager dans une démarche d'apprentissage en acceptant de

prendre des risques et de se laisser guider par son directeur de recherche. Le praticien-chercheur devrait également développer l'attitude de **chercheur**; ceci signifie qu'il sera préoccupé par un questionnement qui dépasse le cadre de son expérience personnelle et professionnelle, qu'il travaillera sur un sujet de recherche, enraciné dans son expérience mais la transcendant; de cette façon, en cherchant à comprendre la complexité d'un phénomène, il sera en mesure d'établir des mises en relation entre les différentes sphères, et donner une direction à son processus de changement. En ce qui concerne la démarche de recherche comme telle, elle doit permettre une mise en relation élargie entre le personnel, le professionnel et le théorique, et la relation de supervision devrait devenir ce lieu des traits d'union. Il est certain que ce n'est pas une démarche facile à poursuivre, c'est pourquoi les exigences devraient être claires.

L'analyse des données issues des entrevues fait ressortir clairement le lien entre les connaissances construites et le processus de changement de la pratique : les personnes qui ont vécu des changements importants sont celles qui ont investi autant dans la partie recherche que dans la partie formation. Ainsi celles qui étaient en quête d'une construction de soi, manifestent souvent une déception concernant leur démarche. Lorsque le désir de construction de soi allait de pair avec un désir de construction de nouvelles connaissances, les participants étaient davantage en mesure d'identifier des changements importants ainsi que des connaissances construites. *Une question importante qui se pose ici est de savoir comment on peut maintenir, dans une démarche de recherche-formation, l'équilibre entre la partie recherche et la partie formation; car les deux doivent co-exister pendant l'ensemble de la démarche. Cet équilibre est d'autant plus difficile à obtenir si le praticien-chercheur est principalement en quête d'une identité personnelle et/ou professionnelle. Il faut souligner ici que cette question soulève une série d'autres questions sur la supervision des démarches de recherche-formation: faut-il prévoir un système d'échanges et une formation pour les directeurs de recherche désirant travailler avec un tel modèle? Doivent-ils partager leur connaissance du processus de recherche avec leurs étudiants? Quelle est l'influence du transfert et du contre-transfert dans un processus de recherche-formation? Pour répondre à ces questions, il serait intéressant de questionner des directeurs de recherche qui utilisent la démarche de recherche-formation. De même, il faudrait suivre des praticiens-chercheurs au cours de leur démarche de recherche-*

formation et les interroger plus qu'une fois, précisément sur l'équilibre entre la partie recherche et la partie formation.

En ce qui concerne les connaissances construites pendant la démarche de recherche-formation, on peut en distinguer trois types, qui correspondent en fait à trois niveaux de théorisation. Le premier consiste en une prise de conscience de la richesse du monde intérieur; on donne alors un nouveau statut à l'expérience personnelle et professionnelle, puisqu'elle devient source de compréhension; il s'agit de la théorisation de la pratique et de l'histoire de vie. Ce savoir d'expérience est construit pendant la partie formation de la recherche-formation. Un deuxième type de connaissances provient de la mise en relation de ce savoir d'expérience avec les modèles théoriques. On voit alors que certains auteurs ont explicité les mêmes notions, on est en mesure de critiquer d'autres auteurs. Dans ce deuxième niveau de théorisation il y a un dialogue, en quelque sorte, qui s'installe entre le savoir d'expérience et le savoir théorique, pour pouvoir répondre aux questions de recherche que le praticien-chercheur se posait. Suite aux analyses des données issues des entrevues et de ma propre expérience, j'ai identifié un troisième type de connaissances, les connaissances intégrées et intégratrices, qui correspond à un troisième niveau de théorisation. Ces connaissances puisent leurs racines autant dans le savoir expérientiel que dans le savoir théorique, tout en les transcendant. Il s'agit de connaissances partielles et inachevées, mais qui donnent accès à une tierce place qui permet au praticien de devenir chercheur et vice-versa. Ce niveau n'est pas facile à atteindre et à expliciter pour plusieurs raisons : d'une part il est difficile de définir ce type de savoir, et d'autre part, même si tous les participants l'ont nommé, la plupart d'entre eux ont de la difficulté à reconnaître que leur démarche aboutit à ce type de théorisation. Cette difficulté se retrouve également chez les auteurs qui tentent de définir les différents niveaux de savoir, et qui ont toujours tendance à séparer les savoirs expérientiels des savoirs théoriques. *Il faudrait explorer davantage les différents types de connaissance et les relations qui existent entre eux.*

Une autre découverte importante a été la place que j'accorde à l'expérience de la personne, le terme expérience pris dans son sens le plus large. Je sais maintenant que le bagage expérientiel est une source importante d'apprentissage. Comme formatrice je suis consciente du fait que le sens que les apprenants accordent à leurs

expériences détermine en grande partie leurs attitudes à l'égard de la pratique, de la connaissance, de leur rôle dans l'enseignement, etc. C'est pourquoi je n'envisage pas offrir des activités d'enseignement sans me préoccuper du sens de l'expérience. J'ai également appris que je ne peux pas m'attendre à ce que mes étudiants s'ouvrent au sens de leurs expériences si je ne fais pas la même chose. Je commence toujours mon cours sur la discipline et la gestion de classe en leur parlant de mon propre «combat » avec la discipline, et les premiers cas qu'on travaille sont des cas tirés de mon journal de bord. Cette question du sens est de plus en plus présente dans les préoccupations de ceux qui sont impliqués dans des relations pédagogiques. Meirieu dans une entrevue récente (Brossard et Marsolais, 1999) affirme que l'école n'est pas un lieu où les élèves font des choses qui ont un sens pour eux, mais un lieu qui leur apprend à répondre à des exigences, donc à performer. Il met l'accent sur le fait que les enseignants font avec leurs élèves ce qu'on a fait d'eux. Si on veut alors que les enseignants se préoccupent du sens, il faut que dans leur formation ils aient vécu une démarche centrée sur le sens. C'est le même principe que j'essaie de vivre avec mes étudiants : pour les amener à se préoccuper du sens de leurs expériences, je dois moi-même être dans une démarche qui me permet de questionner le sens de mes interventions et des connaissances que je suis en train de construire. Je considère alors qu'il y a une cohérence qui s'installe entre ma démarche de recherche et ma pratique professionnelle qui consiste à former des futurs enseignants qui vont à leur tour former des élèves. C'est ainsi que, selon moi, l'univers du sens se trouve élargi.

On peut cependant se poser plusieurs questions. Y a-t-il des moments plus propices pour cette ouverture à l'expérience? Est-ce plus facile pour les personnes qui ont une longue expérience, ou au contraire pour les plus jeunes? C'est une question que je me pose fréquemment lorsque j'interviens auprès des personnes qui disent ne pas avoir suffisamment d'expérience. On pourrait aussi se demander si la démarche de recherche-formation convient à tout le monde, ou s'il y a certains critères qui rendent certaines personnes plus en mesure de profiter de cette démarche. Il faudrait explorer davantage le profil des praticiens-chercheurs qui décident de s'engager dans une démarche de recherche-formation.

Une autre découverte importante a été le rôle des difficultés dans le processus d'apprentissage. Ce qui me semblait avant comme un blocage et un obstacle au processus de construction de connaissances devient maintenant un outil pour mieux avancer dans ce processus. Maintenant je suis de plus en plus consciente que la difficulté est la manifestation de la complexité d'un phénomène, et, même si j'ai encore tendance à vouloir régler le problème, je suis en mesure de me dire que si j'examine cette difficulté, ou si j'amène l'apprenant à explorer sa difficulté, j'ai plus de chances d'aboutir à une meilleure compréhension de la situation.

Un autre apprentissage important touche ma conception du changement. Bien que je sois toujours tentée de croire que changer signifie renoncer à ce qui a toujours été et même s'il m'arrive de vouloir performer dans mes changements, je suis consciente du fait que le changement est un processus lent et complexe, et que les changements les plus importants ne sont pas nécessairement les changements les plus apparents. Cette attitude à l'égard du changement m'a permis d'être plus réaliste dans mes attentes, face à moi et face à mes étudiants, de calculer les risques que je peux prendre. Lorsque je pense au changement je ne pense pas à des comportements spécifiques qui seraient développés par les individus. Je pense davantage aux changements qui touchent l'ensemble de la personne et qui lui permettent d'agir avec cohérence; ce sont des changements qui amènent la personne à se considérer en développement constant, et qui lui donnent le sentiment de construire son identité personnelle et professionnelle.

En essayant de clarifier le lien qui existe entre cette conception du changement et l'importance que j'accorde au sens de l'expérience, je dois me questionner sur la particularité de la recherche-formation. Qu'est-ce que j'ai appris de plus sur la recherche-formation que je ne connaissais pas lorsque j'ai entrepris ma recherche? En réfléchissant sur cette question, j'ai immédiatement pensé à la phrase de Josso (1991) « *le changement offert dans le cadre d'une recherche-formation est une transformation du sujet apprenant par la prise de conscience qu'il est et a été sujet de ses transformations* »(p.126). À la fin de ma démarche de recherche cette phrase prend un tout autre sens pour moi, parce qu'elle me fait penser au POUVOIR que le praticien-chercheur se donne à travers sa démarche de recherche-formation. La nécessité de paier un processus de changement de la pratique avec un processus de

construction de connaissances se situe peut-être à ce niveau: le praticien qui prend une distance de sa pratique et essaie de mieux la comprendre, est en mesure d'y introduire des changements importants. Des démarches autres que la recherche-formation envisagent cette implication du praticien-chercheur, on dit même qu'il devient l'ACTEUR des changements de sa pratique. La recherche-formation amène, en plus, le praticien à réfléchir sur ce processus de changement, à se poser des questions qui dépassent le cadre de sa pratique, et à prendre sa place dans la construction des connaissances. La rédaction d'un mémoire de maîtrise ou d'une thèse de doctorat doit répondre à certaines exigences, et le praticien-chercheur devient AUTEUR d'un texte; par ce fait même, il prend conscience qu'il est l'AUTEUR des changements de sa pratique, parce qu'il en a développé une compréhension plus globale. Le fait de devenir auteur de nouvelles connaissances rend le praticien-chercheur conscient de la complexité du réel; le changement de la pratique s'inscrit dans une démarche globale, et n'est pas nécessairement et uniquement centré sur l'efficacité instrumentale.

Il me semble que cette découverte est importante parce qu'on parle de plus en plus des praticiens qui vont être en mesure de prendre en charge leur pratique, qu'ils vont être en mesure de prendre des risques sans pour autant se lancer dans l'improvisation. Paquette (1999) met l'accent sur le fait que le changement en profondeur ne vient pas en utilisant quelques techniques qui, d'ailleurs, peuvent être contradictoires; au contraire, changer signifie développer des « *capacités de résoudre des problèmes complexes et de prendre des initiatives* » (p.130). On tend de plus en plus vers la définition d'un nouveau type de praticien: non seulement on ne le conçoit plus comme un exécutant des techniques de changement exogènes, mais de plus, on exige qu'il devienne responsable des changements introduits dans sa pratique. Marsolais (1999) soutient que « *les chances du changement dépendent d'un engagement existentiel qui s'enracine plus profondément que le raisonnement détaché sur des questions d'efficacité instrumentale* » (p. 127).

Cependant, bien qu'on insiste sur l'importance de la place que doivent prendre les praticiens dans ce processus de changement, rarement on parle du processus qui va les amener à le faire. La recherche-formation propose une démarche pour que le praticien prenne sa place comme auteur dans le processus de changement de sa pratique, en insistant sur le pouvoir que le praticien-chercheur doit se donner. *Une*

question importante surgit ici: comment peut-on optimiser la prise de pouvoir dans la démarche de recherche-formation?

L'apport de cette démarche consiste en un changement en soi: on ne considère plus les savoirs issus de la pratique et les connaissances construites à partir de ces savoirs là comme deux mondes séparés; ceci signifie que l'hierarchisation s'atténue, et que le rapport que le praticien-chercheur entretient avec le monde de la connaissance évolue: il n'est ni collaborateur, ni participant, ni acteur; il est au cœur d'un processus de construction de connaissances qui, par ce fait même, devient un processus de changement. En fait, se dessine là une nouvelle identité du praticien-chercheur: il s'agit d'une personne qui, tout en partant des questionnements issus de sa pratique, est en mesure de les complexifier, d'établir des mises en relation élargies, et de construire ainsi des connaissances sur différents phénomènes du réel; il est tout à fait conscient que ce sont des connaissances qui ne peuvent pas rendre compte de l'ensemble de sa pratique, que ce sont des connaissances partielles, mais qui peuvent toujours s'élargir sans perdre de leur essence. *Pourrait-on aller jusqu'à dire que c'est un changement qui est à la racine de tout autre changement? Que les autres changements sont possibles puisque, progressivement, dans une démarche de recherche-formation, c'est le rapport à la connaissance qui change?* Ma propre structure cachée m'a amenée à accorder une grande importance dans ma démarche et, par conséquent dans le texte, au rapport à la connaissance, mais il a été évident aussi que ce rapport a préoccupé l'ensemble des participants à cette recherche. Charlot (1997) soutient que, bien que l'expression « rapport au savoir » est largement utilisée, on ne dispose pas actuellement d'une théorie du rapport suffisamment bien établie. Pour cet auteur, comme il n'y a pas de savoir qui ne soit inscrit dans des rapports de savoir, le rapport au savoir est à la base de tous les autres rapports que la personne entretient; il soutient que le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Son importance est grande, car il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps (p.190). On voit alors que, selon cet auteur, le rapport à la connaissance est relié à la pratique. *Peut-être qu'on trouvera que cette position est extrême, et que tout n'est pas rapport au savoir; il semble cependant avoir un consensus sur le fait que la représentation qu'a la personne de son propre rôle dans la construction de connaissances joue un rôle important sur son développement.*

Présentement on vit au Québec une redéfinition du rôle de l'école et, surtout, de la place qu'on accorde à l'élève dans la construction de ses propres connaissances. On propose alors un changement qui viendra bouleverser plusieurs rapports solidement établis; parmi ces rapports, le rapport à la connaissance occupe une grande place. Est-ce que la transformation de l'école peut se faire sans la transformation des personnes impliquées? Un enseignant qui n'a pas exploré son rapport à la connaissance peut-il accompagner ses élèves dans un processus de prise de pouvoir sur le monde des connaissances?

En terminant cette recherche j'ai le sentiment d'avoir mieux compris le phénomène du changement dans une démarche de recherche-formation, tout en ayant cheminé personnellement et professionnellement. Cette compréhension nourrit le désir d'entreprendre de nouvelles recherches, notamment sur la relation de supervision. Il serait intéressant, en fait, de questionner des directeurs de recherche qui ont une expérience en recherche-formation afin de connaître leur vision de cette démarche de recherche. De même, il serait intéressant de suivre le cheminement des praticiens-chercheurs engagés dans une démarche de changement de leur pratique et de les amener à réfléchir sur leur parcours de changement ainsi que sur leur conception des connaissances construites pendant ce parcours. Je suis persuadée que ma recherche doctorale m'ouvre la porte vers de nouvelles découvertes.

RÉFÉRENCES

ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux : EAP.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser. In : Paquay, L., Altet M., Charlier, E. et Perrenoud P. (Dir.) *Former des enseignants professionnels* (p.27-37). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A. (1976). *Theory in practice, increasing professional effectiveness*. London: Jossey Bass.

ARTAUD, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique. *Revue des Sciences de l'Éducation, II*, 135-151.

ARTAUD, D. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.

BARBIER, J.M. (1985). Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. *Éducation Permanente, 80*, 103-123.

BOSSI, C.I. (1989). *Analyse d'entretiens dans l'autobiographie raisonnée et émergence d'une méthode alternative*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Faculté des Études Supérieures.

BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURGEAULT, G. (1999). *L'éloge de la incertitude*. Montréal : Bellarmin.

BRASSARD, A. et BRUNET, J.P. (1994). La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances. *Cahiers du LABRAPS, 15*, 31-53.

BROSSARD, L. (1999). *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*. Sainte-Foy : Multimondes.

- BROSSARD, L et MARSOLAIS, A. (1999). *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*. Sainte-Foy : Multimondes.
- CARON, J. (1994). *Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative*, vol. I. Montréal : de la Chenelière.
- CARBONNEAU, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 33-58.
- CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (1990). L'apprentissage expérientiel, fondement théorique et cadre d'étude du savoir-apprendre expérientiel chez l'adulte. *Communication présentée au Congrès des Sociétés Savantes Canadiennes*. Victoria.
- CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. Economica.
- CHEVRIER, J. (1994). *La recherche en éducation comme source de changement*. Montréal: Logiques.
- CIFALI, M. (1986). L'infini éducatif: mise en perspective. In: Fain, M., Enriquez, E., Cifali, M. & Cournut, J. (Éd.) *Les trois métiers impossibles. Vièmes rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence* (p.128-149). Confluents psychanalytiques, les belles lettres.
- CIFALI, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In: Paquay, L., Altet, M. Charlier, E., Perrenoud, P. (Dir.) *Former des enseignants professionnels* (p. 119-135). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- CLANET, C. et BATAILLE, M. (1979). Une recherche-action sur la co-action éducative. *Psychologie et Éducation*, 3, 5-45.

CRAIG, P.E. (1978). *The heart of the teacher: a heuristic study of the inner world of teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate School of Education, Boston University.

CROS, F. (1989). Ciel, qui suis-je: chercheur, formateur, l'un ou l'autre ou les deux à la fois? *Recherche et Formation*, 5, 9-23.

DAUNAIS, J.P. (1992). L'entretien non-directif. In: Gauthier, B (Éd.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 273-293). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

DESCHAMPS, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche. Comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal: Guérin universitaire.

DESLAURIERS, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: McGraw Hill.

DREIKURS, R.D et GRUNWALD, B.B. et PEPPER, F.C. (1982). *Mainting Sanity in the Classroom. Classroom Management Techniques* (second edition). New York: Harper Collins Publishers.

ERIKSON, F. (1986). Qualitative Methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p.162-213). New York: Macmillan.

FOURNIER, É. (1995). *Qui a peur d'Alexander Lowen? Voyage intérieur d'une thérapeute*. Montréal: Les éditions de l'Homme.

GINGRAS, J.M. (1986). *Histoire de vie et expérience de création*. Montréal, Communication à l'ACFAS.

GIORGI, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.

GLASSER, W. (1998). *Choisir d'apprendre. La psychologie du choix en classe*. Montréal : Les éditions logiques.

GORDON, T. (1979). *Enseignants efficaces*. Montréal : Éditions du jour.

GOSSELIN, P. (1995). Dynamique de recherche - Dynamique de construction de soi. *Repères, Essais en éducation*, 17, 77-82.

GOYETTE, G. et LESSARD-HÉBERT, M. (1987). *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

HARAMEIN, A. (1988). La méthode heuristique: une approche passionnée de la recherche en sciences humaines. Traduction inédite du chapitre consacré à la méthodologie de la thèse de doctorat de Craig, P.E. (1978), *The heart of the teacher : a heuristic study of the inner world of teaching*. Graduate School of Education, Boston University.

HARAMEIN, A. (1991). Savoir académique et pratique professionnelle: une interaction sans acteur. In: *Actes du congrès des sciences de l'éducation*, Université de Montréal.

HARAMEIN, A. (1993). La personne trait d'union entre la recherche et la formation. In: Louis-Gabriel Bordeleau et al. (Éd.), *Libérer la recherche en éducation, tome II*. Actes du 3e Congrès des Sciences de l'Éducation de langue française. Ottawa: Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.

HARAMEIN, A. (1994). Expérience de supervision en recherche-formation: « Du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport ». *Repères, Essais en éducation*, 17, 111-126.

HARAMEIN, A. (1995). Document de travail inédit pour le cours *ETA 6031 Pratique Éducative et Recherche*. Session Hiver 1995.

HARAMEIN, A. (1999). Résonances d'un univers expérientiel. In : Chaput, M., Giguère P.A., Vidricaire, A. (Éd.) *Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur de sa vie*. Montréal : L'Harmattan.

HÉTU, J.C. et BOYER, S. (1988). Recherche-formation et pratique holistique. In : P. Gauthier (Éd.) *Actes du colloque Mouvement, corps et conscience*. 55e Congrès de l'ACFAS.

HÉTU, J.C. (1989). Le rapport entre savoir académique et pratique professionnelle dans la pratique des formateurs de formateurs. In: G.R. Roy (Éd.) *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en Sciences de l'Éducation*. Actes du 2e Congrès des Sciences de l'Éducation de langue française du Canada, tome 1: Éducation et travail. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

HOLLY, M.C. (1989). Reflective writing and the spirit of inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19, 71-80.

HUBERMAN, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In : Hargreaves A, et Fullan, M.G. (Ed.) *Understanding Teacher Development* (p.122-142). New York : Cassel.

HUGON, M.A. et SEIBEL, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches-action: le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck, éditions universitaires.

JACQUART, A. (1982). *Au péril de la science? Interrogations d'un généticien*. Paris : Éditions du Seuil.

JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Éditions d'Age d'Homme.

KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Printice Hall.

LEMELIN, L. (1995). Le processus de la recherche : instrument de transformation et de révélation de soi. *Repères, Essais en éducation*, 17, 91-107.

LESSARD, C. (1997). Une question d'identité. Article paru dans le quotidien *Le Devoir*. Montréal : le mardi 2 décembre 1997.

LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Ottawa: Éditions Agence d'Arc.

MANDIN, L. (1995). La transformation d'une éducatrice par sa recherche. *Repères, Essais en éducation*, 17, 91-107.

MARSOLAIS, A. (1999). Stratégies de changement valables et stratégies boiteuses : vers un engagement post-critique? In : Brossard, L. (Dir.) Pour des pratiques pédagogiques revitalisées (p.125-133). Sainte-Foy : Multimondes.

MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.

MILLER, A. (1983). *Le drame de l'enfant doué, à la recherche du vrai soi*. Paris: Presses Universitaires de France.

MORIN, A. (1984). Réflexions sur la recherche-action à partir d'une expérience d'animation. *Prospectives*, 20, 49-54.

MORIN, I. (1997). *Exploration du rapport à l'idéal dans le processus de transformation de l'identité professionnelle d'une éducatrice physique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

MOUSTAKAS, C. (1990). *Heuristic Research: design, methodology and applications*. Newbury Park: Sage Publications.

PARÉ, A. (1984). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec: Centre d'intégration de la personne.

PARÉ, A. (1990). Changement personnel et pratique pédagogique. Conférence présentée au colloque du Goéland.

PAQUETTE, C. (1999). Vers un projet éducatif nouveau. In : Brossard, L. (Dir.) Pour des pratiques pédagogiques revitalisées (p.133-153). Sainte-Foy : Multimondes.

PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 59-76.

PERRENOUD, P. (1996). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*. In: Paquay, L., Altet, M. Charlier, E., Perrenoud, P. (Dir.) *Former des enseignants professionnels* (p. 181-205). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

PINEAU, G. et LE GRAND, J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Collection Que Sais-Je? Paris : Presses Universitaires de France.

PINEAU, G. (1985). Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. *Éducation Permanente*, 80, 147-158.

PINEAU, G. (1995). Rendre heuristique les tensions de la triade Pratique-Formation-Recherche : 3 moyens. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2, 185-201.

POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege-Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992a). Un nouveau discours de la méthode. *Recherche et formation*, 11, 9-31.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992b). *Connaître par l'action*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

SAINT-ARNAUD, Y. (1995). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*. Collection Intervenir. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

SAVOIE-ZAJC, L. et DOLBEC, A. (1994). Quelle recherche pour quel changement?. In: Chevrier, J. (Dir.), *La recherche en éducation comme source de changement* (p.85-102). Montréal: Logiques.

SERRES, M. (1991). *Le tiers instruit*. Paris : Éditions François Bourin.

TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses Universitaires de France.

TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (1996). L'enseignant comme "acteur rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In : Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels* (p. 209-236). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

THIRION, A.M. (1980). *Tendances actuelles de la Recherche-Action. Examen critique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Liège, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

THURLER, M.G. (1991). Amener les enseignants vers une construction active du changement: Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. Conférence présentée durant le séminaire structurant pour la formation des responsables des équipes d'IUFM, Faculté de l'Éducation de l'Université de Genève.

TREMMELE, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63, 434-458.

VAN MANEN, M. (1990). *Researching Lived Experience*. The Athlone Press: the University of Western Ontario.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., FISCH, R. (1975). Changements, Paradoxe et psychothérapie. Paris : Éditions du Seuil.

WILSON, J. (1989). Authority, teacher education and educational studies. *Cambridge Journal of Education*, 19, 5-12.

ANNEXE 1: Le guide de l'entrevue

A. Description de la démarche de recherche**1. Renseignements généraux**

- Cycle?
- Étape (combien d'années)
- État d'avancement du travail (complété, depuis quand, pour quand la fin est-elle prévue?)
- Sujet de recherche

2. Pourquoi avez-vous décidé de poursuivre vos études?**3. Comment êtes-vous arrivé à une démarche de recherche-formation?**

En quoi a consisté cette démarche? (Scolarité, cours suivis, travaux importants..etc).

4. Comment qualifieriez-vous, de façon GLOBALE, cette démarche de recherche?**B. Description de la pratique professionnelle**

5. Quel est le domaine professionnel dans lequel vous oeuvrez? Décrivez brièvement le type de travail que vous faites.

6. Depuis combien d'années travaillez-vous dans ce domaine?

7. Votre décision de poursuivre une formation continue était-elle influencée par des dimensions professionnelles?

8. Comment qualifieriez-vous, maintenant et de façon GLOBALE, votre pratique (satisfaisante, importante, etc.).

C. Le déroulement de la démarche de recherche

9. Pouvez-vous décrire le déroulement de la démarche de recherche?

- Quelle était la première chose que vous avez faite?
- Comment êtes-vous arrivé à votre sujet de recherche?
- Comment avez-vous commencé à le travailler?
- Voyez-vous des étapes dans ce déroulement?
- Que vise selon vous votre démarche de recherche-formation?

10. Quels étaient les moments « clés » de ce déroulement?

Ici il est question autant des moments importants (percées « libératrices » que des moments de résistance, de difficulté, de crise même).

- Quelles étaient vos découvertes? Quelles dimensions touchaient-elles?
- Quels étaient les moments difficiles? Que vous ont-ils apporté? Comment est-ce que vous-vous en êtes sorti?
- Quel rôle a joué la relation avec votre superviseur(e) dans la façon dont vous avez traversé cette période de difficultés?

11. Comment le sujet de recherche a-t-il évolué?

- Est-ce que le sujet et la pratique professionnelle étaient reliés? Comment?
- Est-ce que le sujet de recherche dépasse le cadre de la pratique professionnelle?
Si oui, de quelle façon?
- Comment qualifieriez-vous les connaissances acquises?

D. Les changements vécus dans la démarche de recherche

12. *Pensez-vous que la démarche de recherche-formation apporte des changements?*

Quand vous avez commencé la recherche-formation pensiez-vous que le changement faisait partie de la démarche?

13. *À quel niveau y a-t-il eu des changements?*

- Est-ce que votre pratique professionnelle a changé? En quoi?
- Pouvez-vous décrire les changements que vous avez vécus?
- Quelles sont les dimensions touchées par ces changements?
- Est-ce que vous pouvez identifier différents types de changement?
- Y a-t-il des changements qui sont plus importants que d'autres?

14. *Y a-t-il eu un système de support de cette démarche de changement?*

- Quelles étaient vos sources de support à l'université?
- Quel rôle a joué votre famille dans cette démarche?

15. *Si c'était à refaire, quelles sont les choses que vous changeriez dans cette démarche?*

(justifiez votre réponse)

ANNEXE 2 : Le formulaire de consentement

La présente est pour confirmer que j'accepte de participer au projet de recherche doctorale de Madame Ekaterini Lanaris en répondant, dans le cadre d'un entretien semi-dirigé, à des questions portant sur mon expérience en recherche-formation. Madame Lanaris s'est engagée à garder les données confidentielles, en attribuant un pseudonyme à chaque participant pour les extraits d'entrevue qui paraîtront dans sa thèse.

NOM : _____

SIGNATURE : _____

DATE : _____