

Université de Montréal

**Expériences d'intégration du sentiment d'échec
et pratiques de formation**

par

**Pauline Proulx
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**

Août 1997

© Pauline Proulx, 1997



LB
5
U57
1998
U.012

Université de Montréal

Expériences d'intégration du sentiment d'échec
et pratiques de formation

par

Pauline Proulx
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
Philosophie Doctor (Ph.D.)
en psychopédagogie

AOÛT 1997

© Pauline Proulx, 1997



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

*Expériences d'intégration du sentiment d'échec
et pratiques de formation*

présentée par :

Pauline Proulx

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

[redacted]	président-rapporteur
Jean-Claude Hétu	
[redacted]	directeur de recherche
Ali Hamein	
[redacted]	membre du jury
Charles E. Caouette	
[redacted]	membre du jury
Gérald Boutin	
[redacted]	membre du jury
Jean Gaudreau	

Thèse acceptée le :

5 mai 1998

SOMMAIRE

Cette recherche vise trois objectifs : (1) permettre la compréhension du sentiment d'échec dans un contexte de formation, (2) préciser le processus permettant l'intégration de ce sentiment et enfin (3) contribuer à développer des hypothèses concernant les répercussions de cette démarche d'intégration sur la relation éducative.

En abordant le sentiment d'échec, cette recherche met l'accent de façon plus particulière sur l'échec subjectif, tout en le distinguant de l'échec objectif. La mise en relief de la subjectivité de l'échec souligne l'importance accordée à la dimension intérieure de la personne dans l'étude de cette question.

Cette recherche est conduite selon une orientation méthodologique caractérisée par deux centrations. D'une part, lorsque l'on s'intéresse au processus de cette recherche, l'approche heuristique favorise la découverte du sens de la problématique abordée à partir du monde intérieur du chercheur. D'autre part, lorsque l'on regarde la finalité de celle-ci, c'est une recherche-formation qui permet de développer des connaissances, tout en favorisant une démarche personnelle de développement. À cet égard, il faut préciser que le processus heuristique, de par son implication de la personne dans sa globalité, permet de construire des connaissances réelles reliées plus particulièrement à l'expérience et de réaliser une formation qui touche les différents secteurs de l'activité professionnelle et personnelle.

Le matériel analysé dans cette recherche provient de données expérientielles concernant plusieurs situations dans lesquelles la chercheuse a ressenti un sentiment d'échec pendant ses études doctorales. Ces données sont ensuite mises en relation avec celles de quatre stagiaires en formation des maîtres afin d'observer si les éléments qui émergent de l'analyse des premières données peuvent avoir une certaine résonance chez d'autres personnes liées au monde de l'éducation.

L'étude des données se réalise selon une analyse à trois niveaux permettant un approfondissement de l'ensemble de la question étudiée :

- Le premier niveau regroupe les données recueillies, ce qui permet de les situer à l'intérieur d'étapes significatives émergeant du matériel lui-même. L'interprétation préliminaire de ces données permet d'attribuer une signification aux expériences de la chercheuse. Une compréhension du sentiment d'échec émerge alors de l'univers expérientiel des participants.
- Le deuxième niveau met en relation les différentes étapes identifiées précédemment. Le processus d'intégration du sentiment d'échec est illustré à l'aide d'un schéma comprenant trois étapes distinctes, mais interreliées entre elles : l'envahissement, l'intériorisation et l'«*empowerment*». Ainsi, après une période de crise au cours de laquelle la personne se tourne vers ce qui est extérieur, on peut constater l'importance d'une démarche personnelle de centration sur son monde intérieur, afin qu'un mouvement de prise de pouvoir s'installe.
- Quant au troisième niveau, il favorise une mise en perspective plus générale en situant la démarche de formation et de transformation dégagée dans cette recherche. En conséquence, des hypothèses, concernant différents niveaux de la relation pédagogique, sont formulées afin d'utiliser cette démarche comme source de développement, tout en contrant les effets néfastes du sentiment d'échec chez les personnes en formation.

Mots-clés : Sentiment d'échec, recherche-formation, intégration, «*empowerment*», pratiques de formation.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
DÉDICACE	x
REMERCIEMENTS	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	4
1. La question de recherche	5
2. Sens expérientiel de la question	5
2.1 Un malaise latent	6
2.1.1 La formation initiale	6
2.1.2 La carrière d'éducatrice au préscolaire	8
2.1.3 Mon travail dans le monde universitaire	10
2.2 L'identification du malaise	13
2.3 La profondeur du malaise	15
2.4 Des éléments de compréhension	18
3. Sens théorique et implications professionnelles	19
3.1 Le sentiment d'échec	19
3.1.1 Un échec subjectif	20
3.1.2 Vers une définition du sentiment d'échec	23
3.1.3 Une vision organique du sentiment d'échec	26
3.1.4 Le sentiment d'échec dans le domaine professionnel	30
3.2 Le processus d'intégration du sentiment d'échec	31
3.2.1 Une perspective de développement	32
3.2.1.1 Une crise de croissance	33

3.2.1.2	Un changement spécifique	37
3.2.1.3	Un processus en devenir	46
3.2.2	Une vision organique de l'intégration du sentiment d'échec ...	50
3.2.2.1	Une dimension intérieure essentielle	52
3.2.2.2	Une intégration à trois dimensions	58
3.2.3	Contributions éventuelles dans le domaine professionnel	59
CHAPITRE II - MÉTHODOLOGIE		62
1.	Orientation méthodologique de la recherche	63
1.1	Une recherche-formation	63
1.2	Une approche heuristique	66
1.3	Des instruments communs	71
1.3.1	L'histoire de vie	71
1.3.2	Le journal	73
1.3.3	L'entrevue	75
2.	Méthode de collecte des données	78
3.	Procédures d'analyse	84
4.	Validité de la recherche	87
CHAPITRE III - ANALYSE DE PREMIER NIVEAU		92
1.	Analyse des données concernant la chercheure	93
1.1	Premier épisode : oral de l'examen de synthèse	94
1.2	Deuxième épisode : devis de recherche	100
1.3	Troisième épisode : présentation au groupe de recherche	107
1.4	Mise en perspective des trois épisodes	110
2.	Analyse des données concernant les stagiaires	111
2.1	Analyse des données de la première étudiante	112
2.2	Analyse des données de la deuxième étudiante	118
2.3	Analyse des données de la troisième étudiante	125
2.4	Analyse des données de la quatrième étudiante	133
CHAPITRE IV - ANALYSE DE DEUXIEME NIVEAU		141
1.	Schéma du processus d'intégration du sentiment d'échec	142
1.1	Le «Soi initial»	144
1.2	L'envahissement par le sentiment d'échec	145
1.3	L'intériorisation	149
1.3.1	Accueillir mon sentiment d'échec	150
1.3.2	Faire une démarche réflexive	156

1.4	L'«empowerment»	162
1.4.1	Prendre mon pouvoir intérieur	164
1.4.2	Assumer un pouvoir extérieur	166
1.5	Le «Soi final»	170
1.6	L'accompagnement	171
1.7	Focus sur les trois épisodes du processus	177
1.8	Comparaison avec différents autres processus	178
2.	Mise en relation entre les processus des quatre étudiantes	184
2.1	Émergence du malaise	184
2.2	Approfondissement du malaise	189
2.3	Amorce d'une transformation	198
2.4	Accompagnement du processus	201
2.5	Le processus global	208
3.	Mise en relation entre le processus de la chercheuse et celui des étudiantes	211
3.1	Envahissement/émergence	211
3.2	Intériorisation/approfondissement	216
3.3	«Empowerment»/amorce d'une transformation	222
3.4	Accompagnement dans les deux processus	226
3.5	Les deux processus pris globalement	229
CHAPITRE V - SYNTHÈSE ET MISE EN PERSPECTIVE		237
1.	Les résultats de la recherche	238
1.1	Le sentiment d'échec	238
1.2	L'intégration du sentiment d'échec	241
1.2.1	L'aspect recherche	241
1.2.1.1	Synthèse de l'intégration du sentiment d'échec	241
1.2.1.2	La globalité de la démarche	244
1.2.2	L'aspect formation	245
1.3	L'accompagnement ou la supervision	249
1.3.1	Un moyen de facilitation	249
1.3.2	Quelques recommandations	251
2.	Perspectives et limites de cette recherche	254
3.	Nouvelles pistes de recherche	258
BIBLIOGRAPHIE		261
ANNEXE 1 - CANEVAS DE QUESTIONS		xiii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Étapes de la recherche heuristique	68
Tableau II	Données recueillies à propos des étudiantes	83
Tableau III	Comparaison entre deux procédures d'analyse des données ...	86
Tableau IV	Envahissement par le sentiment d'échec dans mon expérience ..	147
Tableau V	Intériorisation du sentiment d'échec dans mon expérience	153
Tableau VI	«Empowerment» par rapport au sentiment d'échec dans mon expérience	167
Tableau VII	Comparaison entre différents processus	179
Tableau VIII	Émergence du malaise pour les quatre étudiantes	190
Tableau IX	Approfondissement du malaise pour les quatre étudiantes	196
Tableau X	Amorce d'une transformation pour les quatre étudiantes	202
Tableau XI	Comparaison envahissement/émergence	213
Tableau XII	Comparaison intériorisation/approfondissement	218
Tableau XIII	Comparaison «empowerment»/amorce d'une transformation	224

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Processus d'intégration du sentiment d'échec	143
----------	--	-----

À mon fils Hugo dont le souvenir inaltérable m'inspire le courage de poursuivre mon cheminement et à mon conjoint Venant qui m'a apporté son soutien, tout au long de ces années, afin que je puisse mener à terme cette recherche.

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, monsieur Ali Hamein, qui a accompagné ma démarche de recherche tout au long de sa réalisation, jusqu'à son aboutissement final. Ses nombreuses questions et ses précieux conseils ont facilité mon cheminement, autant aux niveaux de ma recherche que de la formation professionnelle qui en découle.

Je voudrais également mentionner l'accompagnement reçu de la part de madame Jeanne-Marie Gingras, lors de mon exploration autour du sentiment d'échec. Ses interrogations m'ont incitée à m'intéresser à cette question difficile pour moi.

Je veux souligner l'apport des stagiaires qui ont collaboré à cette recherche en me permettant de conserver une copie de leur journal de bord et en acceptant de me rencontrer lors de deux entrevues.

J'adresse ma reconnaissance à certaines personnes qui ont été proches de moi au cours de ces dernières années et qui ont contribué à enrichir ma réflexion. Merci à Micheline Desjardins, Francine Larocque, Monique Gagné, Suzanne Vaillancourt, Cheryl Waddel et Richard Robillard pour la qualité des échanges vécus ensemble. Je tiens à mentionner également les nombreuses rencontres avec plusieurs étudiantes participant à divers groupes à l'intérieur du LABO-TIPE. Ces rencontres ont toujours été stimulantes et fructueuses pour la poursuite de ma recherche.

De plus, je tiens à remercier les membres du groupe *Psychosynthèse et éducation* et du *Groupe de soutien à l'intervention pédagogique* pour leur présence et leur chaleur. Je veux ici exprimer plus particulièrement ma reconnaissance à madame Mona Auclair et à monsieur André Paré, animateurs de ces deux groupes, qui ont su m'accompagner fort adéquatement au cours de ma démarche.

Merci à Monique Gagné, Suzanne Vaillancourt et Micheline Desjardins pour les nombreuses heures consacrées à la relecture de ce travail. Je veux souligner, d'une façon

particulière, le travail de correction linguistique du document final, réalisé par Claire de Ravinel. En outre, j'aimerais mentionner la persévérance de Maryse Morin qui a complété, à l'ordinateur, la réalisation graphique du schéma d'intégration du sentiment d'échec. J'aimerais également exprimer mes remerciements à Louise Simard qui, par son professionnalisme, a assuré la qualité de la présentation matérielle pour ce travail.

Je désire réitérer ma gratitude à ma famille qui m'a supportée pendant cette longue période. Enfin, je remercie mon conjoint qui m'a soutenue quotidiennement à travers les étapes tantôt exaltantes, tantôt pénibles de ce travail. Je lui suis très reconnaissante de m'avoir sans cesse entourée et encouragée tout au long de mon cheminement.

INTRODUCTION

Ce qui a amené la chercheuse à entreprendre cette recherche, c'est le désir de comprendre le malaise ressenti à la suite de l'oral de l'examen de synthèse. Elle sentait alors confusément que ce malaise n'était pas un incident relié à cette seule expérience, mais qu'il trouvait des échos à d'autres périodes de sa vie personnelle et professionnelle. Ayant identifié ce malaise comme étant un sentiment d'échec, elle a cherché à en découvrir les origines à travers son histoire de vie.

Le premier chapitre relate cette investigation du présent et du passé, en faisant ressortir les motifs, à la fois personnels et professionnels, de son intérêt pour le processus d'intégration du sentiment d'échec. Ce chapitre permet également d'expliquer les concepts de sentiment d'échec et d'intégration du sentiment d'échec, utilisés dans cette thèse.

Le deuxième chapitre traite de la méthodologie de recherche qui s'est imposée d'elle-même, étant donné l'implication de la chercheuse en regard du sujet traité. Cette recherche est une recherche-formation dans laquelle l'investigation autour du sentiment d'échec devient un moyen de se former et de se transformer. De plus, cette recherche utilise une approche heuristique qui permet de faire des découvertes à partir de la réflexion sur ses expériences du sentiment d'échec et celles d'autres personnes ayant vécu des situations similaires.

Le troisième chapitre présente une première réflexion réalisée à partir des données de la chercheuse et de celles recueillies auprès des étudiantes. Ces données proviennent de plusieurs sources, dont essentiellement des journaux de bord et des entrevues. On y retrouve une analyse de premier niveau qui cherche à comprendre le sens de l'expérience de chacune des participantes.

Le quatrième chapitre présente une analyse de deuxième niveau en trois temps. D'abord, un schéma représentant le processus d'intégration du sentiment d'échec issu de l'expérience de la chercheuse est présenté et expliqué. Dans un deuxième temps, une mise en relation des résultats des entretiens conduits auprès de quatre étudiantes met en valeur leurs points de convergence et de divergence. Dans un troisième temps, une

seconde mise en relation entre les données de la chercheuse et celles provenant des participantes précise ou nuance ce qui a émergé précédemment.

Le cinquième chapitre est consacré à l'analyse de troisième niveau qui présente une synthèse des apports de cette recherche en lien avec le sentiment d'échec et son intégration. L'accompagnement devient alors un moyen utilisé afin de faciliter cette intégration. La recherche se termine sur quelques perspectives de recherche pour l'avenir.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

1. LA QUESTION DE RECHERCHE

La démarche sous-jacente à cette recherche a pris forme et s'est développée à partir d'une expérience personnelle de la chercheuse. La question et des sous-questions suivantes permettent déjà de se représenter l'essentiel de la démarche. La question se formule ainsi : **En quoi les expériences d'intégration du sentiment d'échec ont-elles des répercussions sur les pratiques de formation ?**

Cette question comprend deux volets interreliés entre eux qui donnent les orientations de mon travail actuel : (1) **Comment, dans la relation éducative, s'installe et se manifeste le sentiment d'échec ?** (2) **En quoi l'intégration influence-t-elle le développement d'attitudes plus positives d'accueil et d'ouverture au niveau de la relation éducative¹ ?**

En ce qui concerne la formulation de cette question, deux points seront développés dans ce chapitre : d'abord, le sens expérientiel de cette question à travers les différentes expériences qui ont conduit vers ce choix; puis, le sens théorique qui veut clarifier la signification des principaux concepts sur lesquels cette thèse s'appuie.

2. SENS EXPÉRIENTIEL DE LA QUESTION

Ce travail fait d'abord ressortir le sens expérientiel de la question, aux plans personnel et professionnel et cela de façon simultanée, puisque, dans le parcours de la chercheuse, ces deux aspects sont fortement reliés. En effet, celle-ci est impliquée, comme personne, dans chacune de ses expériences professionnelles, qu'elle soit positive ou négative, ce qui suscite l'émergence de malaises intérieurs.

Le sens expérientiel de cette recherche est présenté en quatre temps. Au départ, les signes d'un malaise intérieur encore latent peuvent être décelés à travers le parcours

¹ Dans les deux volets de la question, la relation éducative désigne ici les interrelations qui prennent place dans l'échange entre l'éducateur et l'apprenant. Il s'agit donc d'un processus à double sens dans lequel chacun des partenaires pourrait influencer et se laisser influencer par l'autre.

professionnel de la chercheuse. Puis, le moment et les circonstances particulières qui ont permis au sentiment d'échec de s'imposer comme une démarche incontournable sont explicités. Par la suite, un retour sur l'histoire de vie de la chercheuse permet de prendre conscience de la profondeur du malaise. Finalement, des éléments de compréhension sont dégagés à partir des événements décrits précédemment.

2.1 Un malaise latent²

À différentes périodes de ma vie, j'ai noté la présence d'un malaise plus ou moins conscient lorsque je vivais certaines expériences difficiles. Il est possible de retracer les différentes manifestations de ce malaise en faisant un retour sur des moments importants de mon histoire de vie : ma formation initiale en enseignement, ma carrière d'éducatrice au préscolaire et mon travail dans le monde universitaire.

2.1.1 La formation initiale

Après une formation générale dans un collège classique, j'ai choisi de m'orienter vers la profession enseignante. En vue de l'obtention de mon Brevet «A», j'entreprends alors une année d'étude en pédagogie³, centrée sur l'enseignement préscolaire.

La dimension pratique de la formation (stages) m'a très vite confrontée à mes limites. En effet, dès le début de mes deux semaines de prise en charge, l'enseignante est sortie de la classe, me laissant seule avec le groupe d'enfants. Il faut souligner ici

² Dans cette recherche, l'expérience de la chercheuse sera décrite à la première personne du singulier, puisqu'il s'agit du récit d'événements passés ou présents liés à la problématique.

³ Cette formation comprenait deux parties complémentaires, qui se recoupaient dans le temps. Le volet théorique présentait essentiellement des cours de didactique du préscolaire, de psychologie du jeune enfant, ainsi que de pédagogie. De son côté, le volet pratique comprenait, en premier lieu, une période de prise de contact avec le milieu, soit une journée de présence en classe par semaine durant trois mois. Puis, un stage intensif d'un mois était prévu, dont les deux premières semaines étaient consacrées à l'observation du rôle de l'enseignante et les deux dernières constituaient une période de prise en charge complète.

qu'avant ce jour, je n'avais jamais pris en charge une seule activité⁴. Sentant mon insécurité, les enfants ont voulu, semble-t-il, connaître ces limites.

J'ai été prise de panique et j'ai alors demandé l'aide de l'enseignante. Jusqu'à la fin du stage, elle est demeurée en classe afin de maintenir l'ordre. Sa présence silencieuse, je la percevais comme un reproche continu⁵, car je n'avais su, d'emblée, comment maintenir l'attention et la discipline dans le groupe d'enfants. Nous n'avons, par la suite, eu aucun échange qui m'aurait permis de partager mon vécu et de trouver des solutions possibles à cette insécurité qui nuisait à la qualité de mon sommeil, tellement j'appréhendais la prochaine journée. Je souhaitais même une tempête de neige afin que l'école soit fermée, croyant ainsi fuir les tensions que je vivais.

À cette époque, personne ne venait en classe pour nous observer et nous conseiller; c'est donc seule que j'ai affronté cette situation. De plus, envahie par des sentiments de honte et d'incompétence, je me sentais incapable de partager ma difficulté avec mes consoeurs de formation.

L'attribution des crédits de stage tenait compte de l'évaluation écrite de l'enseignante qui me recevait dans sa classe. Je suis donc allée rencontrer la personne responsable des stages pour lui faire part des difficultés rencontrées dans la prise en charge des groupes d'enfants. Finalement, j'ai réussi⁶ mon stage et obtenu mon diplôme,

4 Comme je n'avais aucune expérience avec des groupes d'enfants, ma prise en charge aurait dû être progressive et commencer dès les deux premières semaines : d'abord, de courtes activités permettant de bâtir un sentiment de confiance; ensuite, des séquences de plus en plus longues, assurant ainsi un apprentissage plus positif.

5 Dès les premiers contacts et tout au long du stage, les échanges entre l'enseignante et moi s'étaient limités aux seuls aspects pratiques de l'enseignement, si bien qu'aucune complicité ne s'était développée entre nous. Nos conceptions de l'enseignement étaient fort différentes : l'enseignante avait instauré une discipline plutôt rigide avec les enfants et utilisait des feuilles stencils pour un grand nombre d'apprentissages; de mon côté, je rêvais d'établir une relation ouverte avec l'enfant et de rendre celui-ci plus actif dans ses apprentissages, sans trop savoir comment concrétiser mes idéaux. De plus, j'ai appris, vers la fin de mon stage, que ma venue comme stagiaire dans sa classe avait été imposée à cette enseignante par la direction de son école.

6 Ma perception de cet événement, où j'avais été confrontée à une situation difficile me faisait croire que j'étais en situation d'échec, ce qui n'était pas le cas. Une telle difficulté, qui se produit fréquemment chez les stagiaires, a eu une grande résonance en moi, parce qu'elle m'a mise en contact avec un malaise qui,

malgré le malaise suscité par le fait de n'avoir pu prendre en charge la classe toute seule, dès les premiers jours.

Cependant, malgré la réussite effective de mon stage, la peur de rencontrer à nouveau des situations où je perdrais le contrôle d'un groupe d'enfants m'amenait à envisager sérieusement la possibilité d'abandonner mes études, n'eut été la volonté ferme de mes parents qui souhaitaient que je complète les études déjà amorcées.

2.1.2 La carrière d'éducatrice au préscolaire

À la suite de l'expérience pénible de ce premier stage en classe maternelle, je dirige alors mon attention vers les garderies qui, à l'époque, en sont à leurs premiers balbutiements. L'année suivante, avec un groupe de parents du milieu, je travaille à la mise sur pied d'un projet de garderie coopérative⁷. Une fois le projet accepté, je m'implique activement dans la garderie, à titre de responsable et d'éducatrice auprès des groupes d'enfants.

Ce projet, fort emballant au départ, devient au fil du quotidien, une responsabilité bien lourde à assumer et cela, à cause de mon manque d'expérience et de la charge de travail que cette tâche implique. Je démissionne donc, un an plus tard, prétextant ma grossesse. La véritable raison est que je me sens débordée par la tâche. Déjà à ce moment, je suis convaincue que mon départ est la meilleure solution, afin d'éliminer ce persistant malaise intérieur.

Après une pause de deux ans, suite à la naissance de mon fils, je travaille, dans une classe maternelle avec des groupes d'enfants de cinq ans. À plusieurs reprises, je ressens un malaise face à certains enfants qui présentent des comportements perturbateurs et je n'arrive pas toujours à doser adéquatement mes interventions.

déjà à cette époque, était inscrit à l'intérieur de moi.

⁷ L'intérêt que je manifeste envers ce mode de gestion de participation fait partie des grands mouvements sociaux de l'époque auxquels j'adhère.

Vers la fin de l'année scolaire, je suis convoquée à une rencontre avec le directeur du personnel. J'y apprend alors que le directeur de mon école a recommandé mon non réengagement à la commission scolaire. Même s'il avait relevé des points à travailler dans le rapport annuel de ma probation, il n'avait jamais abordé cette possibilité avec moi. Placée devant l'alternative d'un renvoi ou d'une démission, je démissionne, sans oser me défendre.

Dans les semaines qui suivent, j'essaie plutôt de cacher ce qui m'arrive à ceux qui m'entourent. Je n'accepte pas d'en parler, me mettant à pleurer si on y fait allusion. Je suis convaincue d'avoir échoué en raison de mon incompetence et ce je subis donc tout ce qui m'arrive comme une punition bien méritée.

Mue sans doute par une volonté plus profonde qui cherche à s'exprimer, je n'abandonne pas l'enseignement pour autant. Après une parenthèse de deux ans au niveau primaire pendant laquelle je décide de parfaire ma formation par des cours universitaires⁸, je retourne au préscolaire. Cette décision m'est imposée par le fait qu'il y ait un surplus d'enseignants au secteur primaire, même si cela ne correspond pas à mon désir profond.

Je crains, en effet, de devoir affronter les mêmes difficultés éprouvées quelques années auparavant dans un poste de niveau préscolaire et de revivre les mêmes conséquences fâcheuses. De plus, tous ces bouleversements rapides ne sont pas faciles pour moi en tant que jeune enseignante. J'ai certes acquis de l'expérience au fil de ces années, mais mon sentiment de compétence est bien fragile face aux nombreux chambardements auxquels je suis soumise.

Heureusement, cette nouvelle expérience s'avère plus satisfaisante, puisque j'ai l'occasion de collaborer avec une consœur oeuvrant au même niveau. Nous préparons conjointement notre travail et nous discutons des problèmes rencontrés en classe. Cette

⁸ Je m'inscris à un programme de certificat en enseignement primaire en septembre 1976, consciente que ma formation initiale avait été centrée sur l'éducation préscolaire. Je termine ce certificat en juin 1978.

situation privilégiée de partage me fait opter pour l'enseignement à la maternelle, ce qui m'assure enfin un poste permanent dans une école.

Au cours des années suivantes, cette collaboration sera marquée par une année de «*team-teaching*» qui me permet d'évoluer. Grâce au contact quotidien avec une autre pratique, ce mode de fonctionnement me permet de faire de nouveaux apprentissages. De plus, nous échangeons à propos de nos lectures et nous sommes toujours à l'affût de tout ce qui peut nourrir nos interventions pédagogiques.

Plusieurs expériences enrichissantes⁹ viendront ponctuer ces quinze années d'enseignement au niveau préscolaire. Il y aura aussi beaucoup d'insatisfactions qui me conduiront, à l'occasion, vers des remises en question¹⁰. Derrière ces remises en question, par ailleurs nécessaires et légitimes chez une enseignante, se cache un malaise non encore identifié.

2.1.3 Mon travail dans le monde universitaire

En 1989, je décide d'élargir mon horizon professionnel en m'initiant, pour la première fois, au travail de superviseure de stage¹¹ auprès d'étudiantes¹² en

⁹ Parmi celles-ci, je peux souligner mon travail de soutien auprès de deux nouvelles éducatrices au préscolaire qui sera l'occasion d'un nouveau questionnement et le rôle de répondante pour le dossier préscolaire dans ma commission scolaire (sans titre, ni libération), que j'assumerai pendant quelques années.

¹⁰ À cet égard, on peut mentionner ici ma préoccupation constante face à ma relation pédagogique en classe, mon souci de trouver une pédagogie qui rend les enfants plus actifs dans leur apprentissage et mon questionnement sur l'évaluation formative comme moyen de soutenir les enfants dans leur cheminement.

¹¹ Le travail de superviseure de stage peut varier selon les programmes et universités où il se pratique. Essentiellement, il consiste à animer des séminaires d'échanges entre les étudiantes ou à présenter des contenus répondant aux besoins des étudiantes du groupe. De plus, des visites dans le milieu sont prévues pour alimenter la réflexion de l'étudiante par une rétroaction sur sa pratique ou encore pour l'évaluer.

¹² L'utilisation du féminin, pour désigner l'ensemble des étudiantes en formation des maîtres à l'éducation préscolaire et enseignement primaire, tient compte de la grande majorité d'étudiantes inscrites à ce programme, tout en permettant d'alléger le texte.

formation des maîtres. Ayant accueilli à plusieurs reprises des stagiaires dans ma classe, j'ai eu l'occasion de découvrir qu'il pouvait être stimulant et enrichissant de travailler avec celles-ci.

Mais, fondamentalement, je cherche sans doute, par ce moyen, à répondre aux questions laissées en suspens par mon propre stage et à combler le vide ressenti lors de cette expérience. En effet, ce souvenir mis tout simplement de côté à cause de la charge émotive qu'il contient, reste encore très amer. Je n'en parle pas facilement malgré tout le temps écoulé depuis.

Dans ce nouveau travail de supervision, un aspect particulier de la tâche prend une grande importance pour moi, celui du soutien aux étudiantes dans leur pratique, pendant leur stage. Toutefois, à cette époque, je cherche souvent à les rassurer devant les inquiétudes qu'elles rencontrent afin de leur éviter de vivre les mêmes incertitudes que j'ai rencontrées.

Parallèlement à la supervision de stages, je commence également à m'intéresser à l'enseignement universitaire. À l'automne 1990, je donne pour la première fois une charge de cours à l'université. Je ne trouve pas facile de passer de l'enseignement aux enfants de cinq ans à des étudiantes de plus de vingt ans, finissant leur baccalauréat¹³.

Malgré de bonnes idées pour rendre les cours intéressants, la peur de ne pas être à la hauteur me paralyse souvent quand j'arrive devant le groupe. Déçue par mon manque de dynamisme et touchée par certains commentaires de l'évaluation étudiante, je vis le sentiment de ne pas être adéquate par rapport à ce qui est attendu de moi.

Par la suite, je ferai une pause de deux années avant de renouveler l'expérience. Cette pause fait d'ailleurs écho à celle vécue à la suite de mon expérience de travail en

¹³ Ce qui rend les choses encore plus difficiles, c'est que le cours que je donne est présenté à un rythme intensif, soit sept heures par semaine, en plus de mon travail à demi-temps au préscolaire.

garderie, quinze ans plus tôt. À ce moment, mieux préparée et plus sûre de moi, je verrai se dessiner une progression dans la planification et la présentation de mes cours.

En observant l'ensemble de mon parcours professionnel, trois constatations peuvent être dégagées :

1. Chaque fois qu'une situation devient trop difficile, je prends une pause ou je change de milieu. J'attribue la cause de cette situation à des facteurs extérieurs, me convainquant ainsi qu'un changement de contexte saura résoudre les problèmes. Ce changement trop superficiel n'a qu'un effet temporaire de soulagement, jusqu'à ce qu'une autre situation, où j'ai de nouveau l'impression de perdre le contrôle surgisse et me ramène à la case départ.
2. L'aspect problématique de ma pratique éducative, c'est souvent ma relation avec l'ensemble du groupe avec lequel je travaille. Mes relations avec chacun des membres du groupe (enfant, étudiantes ou stagiaires) sont la plupart du temps agréables et même valorisantes pour chacun. Les problèmes que je rencontre se situent surtout au niveau de ma relation de pouvoir dans le groupe. Pour atteindre mes objectifs pédagogiques, j'oscille entre le laisser-faire et l'autoritarisme au sein du groupe. En fait, je n'arrive pas à articuler une certaine cogestion avec le groupe comme entité.
3. Les périodes où je me sens le plus en possession de mes moyens sont celles où je réussis à établir des échanges fructueux avec d'autres enseignantes dans mon travail. À cet égard, on peut mentionner des échanges nombreux et productifs avec une consœur ayant travaillé au même niveau que moi pendant de longues années. De plus, une relation de partage s'est également installée avec deux jeunes enseignantes auprès desquelles j'ai assumé le rôle de soutien et de répondant, pendant leur probation.

2.2 L'identification du malaise

Après un intermède de quatre ans, suite à la fin de ma recherche de maîtrise¹⁴, je commence des études en vue de l'obtention d'un doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal en septembre 1989. Dans cette partie, il sera surtout question de l'examen de synthèse, un point central dans mon cheminement doctoral¹⁵, puisque c'est à ce moment que mon malaise a pu être identifié.

L'examen de synthèse¹⁶ comporte deux volets : l'un écrit, l'autre oral. Dans la partie écrite, la candidate répond à des questions proposées par un jury¹⁷; dans la partie orale, la candidate rencontre les membres du jury. Sachant que la production écrite me demande beaucoup de travail, je dois préciser qu'elle ne m'inquiète pas pour autant. Toutefois, il n'en est pas de même pour la partie orale : me sentant moins à l'aise de vive voix, j'appréhende cette rencontre obligatoire avec les membres du jury.

Je commence par la préparation du document écrit, que je remets en mai 1991. Je suis, par la suite, convoquée pour la partie orale à la fin juin. Les membres du jury ont pris connaissance du texte que je leur ai remis; celui-ci sert de fondement à l'examen oral

14 J'oriente ma recherche de maîtrise vers une préoccupation constante depuis les débuts de mon enseignement : l'étude de la relation éducative. Par cette recherche, je veux mieux comprendre ce qu'est la relation éducative, quelle sorte de relation j'établis avec chacun des enfants, et comment celle-ci a évolué au cours de mes premières années d'enseignement. J'utilise une approche heuristique pour conduire cette étude qui se déroule sur une période de trois ans, de septembre 1982 à juillet 1985.

15 Rappelons d'abord les quatre étapes qu'un candidat doit franchir pour compléter son doctorat : (1) la scolarité, (2) l'examen de synthèse, (3) la préparation du devis de recherche et (4) la réalisation et rédaction de la recherche elle-même.

16 L'examen de synthèse sert à vérifier la capacité d'entreprendre une recherche, avant que l'étudiante ne s'engage dans la définition d'un sujet de recherche, et dans sa réalisation effective.

17 Les trois questions, telles que formulées par le jury de mon examen de synthèse à partir des sujets que je leur ai proposés, sont : (1) Pourquoi un doctorat ? Quelles en sont les composantes significatives et les motifs personnels et professionnels qui les soutiennent ? Comment s'insère la démarche de doctorat dans le cheminement global de la candidate ? (2) Dans les débats sur le préscolaire, on tend à opposer «développement intégral de l'enfant» et «scolarisation précoce». Est-il possible, dans ces débats, de faire une place au «désir de lire et d'écrire» des enfants au moment où ils le manifestent (incluant éventuellement la maternelle) ? (3) En quoi le processus de réappropriation du savoir théorique ou la tension entre celui-ci et le savoir pratique est-il favorable au développement personnel et professionnel et comment peut-on l'accompagner ?

qui comprend trois parties : la présentation de mon sujet, des questions et discussions avec les membres du jury et, enfin, le verdict du jury. À la fin de cette rencontre, les membres du jury m'informent que j'ai réussi mon examen de synthèse.

Malgré le succès obtenu, j'éprouve néanmoins un malaise à la sortie de cet examen. J'ai le sentiment de ne pas avoir été à la hauteur de la situation. En réalité, je me sens si inconfortable, que je me demande si les membres du jury n'ont pas agi à mon endroit plus par pitié que par équité.

À la suite d'une année bien remplie, je prends des vacances avant de me remettre au travail. J'espère qu'avec l'été, le malaise ressenti à l'occasion de l'examen de synthèse s'estompera. Toutefois, malgré le temps qui passe, mon embarras continue d'être présent et, au début de l'année universitaire suivante, j'en discute avec ma directrice de recherche de l'époque¹⁸.

À mon étonnement, elle accorde plus d'importance que je ne le croyais à mon sentiment d'inquiétude et me conseille de ne pas escamoter ces sentiments persistants mais, au contraire, de m'y arrêter pour les cerner et chercher à mieux comprendre ce qui se passe.

Comme j'avais pris la précaution d'enregistrer la séance avec le jury (avec leur permission, bien entendu), je peux facilement écouter à plusieurs reprises cette rencontre. Puis, je la transcris, dans l'espoir de pouvoir, autant que faire se peut, mieux circonscrire les moments les plus significatifs en ce qui a trait au malaise ressenti. De ce retour sur l'examen de synthèse, deux constats émergent :

1. Mon insatisfaction est d'abord due à mon incapacité de répondre clairement à certaines questions. Par exemple, j'ai abordé les liens entre théorie et pratique à partir de mon expérience personnelle en tant que superviseuse de stages. Toutefois, quand on me demande de le faire, j'ai de la difficulté à différencier savoir théorique (connaissances acquises dans les livres ou au contact d'experts), savoir d'expérience

¹⁸ Pendant la durée de ma recherche, j'ai changé de direction de recherche.

(connaissances, souvent implicites, provenant de sa propre expérience comme étudiante ou comme stagiaire), et savoir pratique (connaissances qui émergent de l'analyse de sa propre pratique comme éducatrice).

2. Mon insatisfaction porte, en second lieu, sur la prise de conscience du fait que j'ai adopté une perspective trop étroite dans mon travail. Par exemple, dans un texte traitant de la lecture et de l'écriture au préscolaire, j'ai élaboré une perspective développementale, c'est-à-dire ouverte sur l'épanouissement de l'enfant, tout en respectant son rythme propre de croissance. Or, ce point de vue s'oppose à celui prôné par ceux qui croient en la valeur d'une scolarisation précoce, c'est-à-dire à l'introduction de la lecture et de l'écriture très tôt chez les jeunes enfants. Sans m'y arrêter, j'ai écarté cette perspective de mon travail, ce qui, d'emblée, m'a fait ignorer les raisons militent en faveur d'une scolarisation précoce, en particulier en milieu défavorisé ou multiethnique.

Mon sentiment, encore flou jusqu'à ce moment, prend maintenant une forme plus concrète sur laquelle je peux travailler et, pour la première fois, j'identifie que je ressens un sentiment d'échec. Cependant, je n'arrive pas encore à en comprendre toutes les implications.

2.3 La profondeur du malaise

En septembre 1991, j'ai l'occasion de poursuivre ma réflexion dans un cours où il nous faut réaliser un projet de création¹⁹. J'entreprends alors d'écrire mon histoire de vie sous l'angle des difficultés et des échecs²⁰ vécus, tout au long de mon histoire scolaire et professionnelle.

¹⁹ Ce projet a été réalisé dans le cadre du cours EDU 6620 - *L'éducateur face à la créativité*, donné par Jeanne-Marie Gingras. Dans le but d'explorer leur propre créativité, les étudiants sont invités à définir un projet de création qui leur tient à coeur, et à suivre leur processus créateur durant sa préparation et sa réalisation.

²⁰ À ce moment, je n'arrive pas à distinguer vraiment ce qui différencie la difficulté, l'échec ou le sentiment d'échec. En fait, ces trois réalités se confondent encore à mes yeux.

L'écriture de cette histoire de vie me permet de découvrir des événements de mon enfance et de mon adolescence où le sentiment d'échec joue un rôle important. À titre d'exemple, je rappelle ici un incident marquant mon entrée dans la vie scolaire. Ce récit met en lumière le sens que prendra plus tard le sentiment d'échec dans ma vie.

Avant d'aller à l'école, d'aussi loin que je me souviens, lorsque mon frère plus âgé faisait ses travaux scolaires en compagnie de ma mère, je l'enviais et éprouvais un ardent désir d'apprendre à lire et à écrire. C'est à six ans que je commence enfin l'école dans une petite école de rang²¹. Les premiers jours d'école ne font que confirmer mon enthousiasme. J'ai du plaisir à apprendre. Je travaille fort et je mets beaucoup d'attention à réaliser mes travaux. J'ai enfin le sentiment que c'est mon tour d'apprendre et j'en suis heureuse.

Cependant, à la fin d'octobre, quand arrive le premier bulletin, je ne comprends plus rien. Je me retrouve avec un échec en mathématiques, malgré ma facilité d'apprentissage dans ce domaine. Je me souviens très bien avoir eu l'impression que tout s'écroulait autour de moi à cause de cet échec. Dès le mois suivant, j'obtiens cent pour cent dans cette matière, note que je conserve d'ailleurs pour tous les autres bulletins de cette année.

Il faut savoir que, durant cette première année de ma vie scolaire, trois institutrices se succèdent en quelques mois comme titulaires de la classe. Vers la fin de l'année scolaire, la troisième enseignante émettra l'hypothèse, lors d'une rencontre avec ma mère²², qu'il y a eu méprise dans l'attribution des notes. En effet, elle ne peut s'expliquer autrement mon échec en mathématiques dans le premier bulletin, étant donné mes notes subséquentes. Selon elle, une erreur de transcription des notes d'examen dans

²¹ Elle comprend deux salles de classe à divisions multiples, qui comptent environ 40 enfants, sous la gouverne de deux titulaires. Je me joins à un groupe de sept enfants arrivant en première année dans la division des petits, celle-ci regroupant également des élèves de deuxième et troisième année.

²² Ayant été présente lors de cette conversation entre ma mère et l'enseignante, j'étais d'ailleurs convaincue que ma note avait été modifiée dans mon bulletin de première année, jusqu'à ce que, récemment, je vérifie ma note dans le document original.

le «journal d'appel»²³ est probablement à l'origine du fait que j'aie eu un échec dans cette matière.

Cette expérience passée a suscité de la honte en moi parce que, dans la dynamique familiale dans laquelle je baignais depuis mon enfance, un échec était impensable et il valait mieux cacher cet épisode pas très glorieux de mon histoire personnelle. Je me suis donc empressée d'oublier ces événements difficiles, convaincue que le fait de ne pas m'y arrêter était la meilleure façon de ne pas leur donner de prise sur moi.

Mais parce que ces événements n'ont pas été regardés et analysés, ils nourrissent la conviction intérieure d'un échec objectif. Le sentiment d'échec s'installe et j'entérine cette perception, d'abord extérieure à moi, jusqu'à la faire mienne. Cet événement n'est qu'un exemple permettant de voir comment s'installe un «pattern» où, chaque fois qu'une situation où je me sens incertaine de ma réussite se produit, je me mets à douter de moi. La honte remonte alors à la surface et je retombe dans cette même perception intérieure d'être en situation d'échec. Le sentiment d'échec m'envahit et, convaincue qu'il n'y a pas de véritable moyen d'en sortir, je fuis la réalité.

L'écriture de mon histoire de vie m'a ainsi permis de découvrir un événement marquant qui a contribué à enraciner le sentiment d'échec dans ma dynamique personnelle. Le sentiment d'échec est donc un problème sérieux, puisqu'en plus de se manifester dans des contextes très diversifiés, on peut en retrouver différentes manifestations à travers le temps. À partir de ce moment, le sentiment d'échec s'impose à moi comme étant mon champ d'intérêt actuel en éducation²⁴.

23 Il s'agit d'un cahier où le titulaire écrit tout ce qui concerne les enfants dont il a la responsabilité (présences, notation, comportement).

24 J'aimerais, ici expliquer les liens que j'établis entre mon sujet actuel et ceux qui l'ont précédé. À partir de mon inscription au doctorat jusqu'à maintenant, trois différents sujets de recherche ont attiré mon attention, soit (1) l'importance à accorder à la relation éducative dans un contexte de pédagogie ouverte, (2) la compréhension de ce qui, au niveau de la formation initiale des enseignantes, est susceptible de susciter un style d'intervention différent et renouvelé chez de jeunes éducatrices et (3) l'étude du processus qui permet à une éducatrice en formation d'intégrer son sentiment d'échec. Les trois intérêts veulent répondre à des questions qui ont surgi dans mon rôle d'éducatrice ou dans celui d'apprenante. Tous les trois ont

2.4 Des éléments de compréhension

Cette réflexion reprend quatre événements principaux dont il a été fait mention précédemment afin de les mettre en relation entre eux et d'en dégager les points de convergence et de divergence. Ces événements sont : (1) un échec en mathématiques pendant la première année à l'école, (2) les difficultés rencontrées comme stagiaire durant la formation initiale (3) la démission pour éviter un renvoi au début de la carrière d'éducatrice au préscolaire et (4) le malaise ressenti à l'occasion de l'oral de l'examen de synthèse, malgré une réussite effective.

Quelques constatations peuvent être faites à partir de ces quatre situations où le sentiment d'échec se manifeste :

1. Les quatre événements dont il est question se produisent à différents moments dans l'expérience de la chercheuse, ce qui tend à appuyer l'hypothèse que le sentiment d'échec n'est pas un événement isolé, mais plutôt qu'il se vit comme une **situation répétitive**. De plus, à partir du premier événement (échec en mathématiques en première année), on peut même émettre l'hypothèse que **les racines de ce sentiment remontent à l'enfance**.
2. En regardant ces quatre situations, on peut relever **plusieurs caractéristiques communes** à l'ensemble d'entre elles, comme la fuite dans l'agitation extérieure, un sentiment de honte, l'impression d'être confuse, un sentiment d'incompétence, et la peur continue de l'échec.
3. La quatrième situation s'avère différente des trois premières puisque **la qualité de l'accompagnement reçu de la directrice de cette recherche** permet de maintenir l'attention sur ce qui se passe et de l'analyser pour mieux comprendre. Grâce à l'influence de cette expérience positive, la relation de la chercheuse avec les stagiaires tend à se modifier, devenant même celle d'une accompagnatrice. Les interventions

en commun le fait qu'ils s'intéressent à la transformation qui peut s'opérer chez certains acteurs dans un contexte de formation. Mais alors que les deux premiers veulent traiter le problème en agissant sur les conditions externes mises en place par l'éducatrice, le dernier reconnaît que le problème est lié à la personne elle-même. Toute solution envisagée devra donc impliquer l'éducatrice en formation en tant que personne d'abord. Cela signifie que celle-ci doit, dans un premier temps, entrer en contact avec ses propres besoins, avant d'être en mesure de satisfaire aux désirs des apprenants.

ne visent plus alors seulement à les sortir de leurs difficultés mais, développant une plus grande tolérance personnelle, elle **devient de plus en plus capable de les accompagner et de les supporter dans leurs malaises**²⁵.

4. Les événements deux (stage de formation initiale) et trois (démission du poste d'éducatrice au préscolaire) laissent croire à **l'impossibilité d'utiliser pleinement ses ressources personnelles au moment de l'apparition d'un sentiment d'échec**. Cette hypothèse est d'ailleurs appuyée par des situations plus récentes de la vie professionnelle de la chercheuse : ainsi, lors de ses premières expériences comme chargée de cours lorsqu'elle se sent incapable de réagir pour modifier ce qui lui cause des insatisfactions ou comme étudiante au doctorat, lors de l'oral de son examen de synthèse.
5. Il est souvent question d'oubli, de silence, de fuite, d'évitement ou du besoin de garder secret. Ces mots n'ont pas été choisis au hasard mais reflètent plutôt une **tentative de «mettre entre parenthèses»** ces expériences déroutantes.

3. SENS THÉORIQUE ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Dans cette partie, le sentiment d'échec et l'intégration du sentiment d'échec donneront lieu à une exploration théorique. À travers la discussion entourant ces deux champs d'investigation théorique, les implications professionnelles du sentiment d'échec et de son intégration seront abordées.

3.1 Le sentiment d'échec

Selon Laberge (1996), l'origine du mot échec vient du terme arabo-persan «*eschac*», ainsi que de l'expression «*shâh mat*» utilisée pour le jeu d'échec qui signifie «le roi est mort». Ces considérations étymologiques l'amènent à insister sur le fait que

²⁵ En fait, les interventions de la chercheuse entrent souvent en contradiction avec ce qui se passe dans le milieu de stage, où les enseignantes conseillent plutôt d'oublier les événements difficiles de leur stage et le sentiment d'échec qui peut en résulter. C'est que plusieurs enseignantes semblent convaincues que la dissimulation ou l'oubli sont les meilleures manières de se libérer de ce qui cause malaise.

l'échec est une question vitale pour la personne et que, à ce titre, ce sujet ne peut être négligé.

Pour bien comprendre la complexité du sentiment d'échec, quatre points seront présentés. Il sera d'abord question de la controverse entourant l'échec objectif et l'échec subjectif. Puis, l'examen des travaux concernant le sentiment d'échec permettra d'en arriver à une définition. Par la suite, la question de l'installation du sentiment d'échec fera l'objet d'une discussion. Finalement, les répercussions du sentiment d'échec sur la pratique professionnelle seront examinées.

3.1.1 Un échec subjectif

Lorsque l'on consulte l'ensemble des travaux traitant de l'échec, on note qu'il y a une controverse entre l'échec objectif versus l'échec subjectif. D'une telle controverse découle donc la question suivante : qu'est-ce qui différencie l'échec objectif de l'échec subjectif ?

L'échec objectif est celui qui peut être constaté grâce à une évaluation répondant à des critères clairement définis au préalable tandis que l'échec subjectif est souvent le résultat d'une évaluation personnelle où il n'existe pas comme tels de critères de réussite. On peut donc dire que l'échec objectif correspond à une réalité, puisqu'il est sanctionné par un jugement négatif. De son côté, l'échec subjectif traduit plutôt la perception de la personne à partir de sa propre expérience.

Les recherches portant sur l'échec dans le monde scolaire s'intéressent plus spécifiquement à l'échec objectif parce que celui-ci est sanctionné par des résultats scolaires désastreux. Ces travaux veulent comprendre les causes de l'échec scolaire afin de découvrir comment il serait possible de le contrer.

Parmi les publications récentes dans ce domaine, il est intéressant de mentionner les travaux de Danon-Boileau (1996) qui s'est penché sur les causes de l'échec scolaire au cours de l'adolescence. Analysant les différentes pathologies qui accompagnent les

échecs scolaires pendant cette période, ce chercheur croit à la nécessité d'une intervention rapide et conclut que l'intervention pédagogique doit souvent s'accompagner d'une intervention psychothérapeutique.

Dans la même ligne de pensée, Vermeil (1996) identifie cinq causes aux difficultés rencontrées par les enfants dans le système scolaire français : l'hétérogénéité des populations scolaires, l'impérialisme du langage écrit, une pédagogie insuffisamment diversifiée, l'anachronisme des modes de recrutement, de formation et de fonctionnement des enseignants, et l'irrationalité des rythmes de vie. Dans le triangle des relations enfant-famille-école, il estime nécessaire de mettre beaucoup plus d'énergie sur le couple famille-école si l'on veut lutter contre l'échec scolaire.

Au chapitre de la prévention, Boutin (1996) souligne l'apport des programmes d'intervention précoce pour prévenir les difficultés scolaires des enfants, lorsque ceux-ci répondent à certaines conditions telles : des objectifs précis et hiérarchisés, un modèle conceptuel clair et articulé, des stratégies d'intervention et d'évaluation cohérentes, etc. Soulignant les effets positifs de certains de ces programmes, comme le *Perry Preschool Project*, sur les populations d'enfants issus de milieux défavorisés, il affirme la nécessité de rendre de tels services accessibles à toute la population.

Quels que soient les points de vue adoptés par ces auteurs, leur point de départ est le même : la recherche est entreprise parce que des apprenants sont ou seront en échec dans leurs travaux scolaires. Ces recherches s'avèrent intéressantes pour comprendre l'échec objectif et trouver des pistes de solutions dans ces situations. Cependant, d'autres recherches peuvent venir compléter ces points de vue afin d'aborder les dimensions plus subjectives de l'échec.

À cet égard, Lacroix (1969) apporte un élément intéressant permettant de nourrir la réflexion entourant l'échec objectif par rapport à l'échec subjectif. Cet auteur présente, en effet, une distinction entre les échecs et l'Échec : les échecs se situent au niveau d'insuccès que l'on peut comptabiliser tandis que l'Échec relève plutôt du domaine de

l'accomplissement de la personne. En ce sens, les échecs seraient de l'ordre de l'échec objectif, tandis que l'Échec se situerait à un niveau plus subjectif.

Selon ce même auteur, alors que l'échec objectif correspond à la non-réalisation d'un projet, l'échec subjectif est plus insidieux et prend place même dans la réussite. Il affirme également que l'échec subjectif n'est pas seulement un événement extérieur qui affecte une personne; il touche à la dimension intérieure de la personne et l'amène à douter de soi.

Par rapport à ces deux conceptions de l'échec, cette recherche introduit l'idée d'échec subjectif comme étant un élément important à considérer lorsque l'on s'intéresse à la question de l'échec en éducation. Dans ce sens, cette étude adopte un point de vue complémentaire à celui de la plupart des chercheurs travaillant à partir de l'échec objectif puisqu'elle cherche à clarifier l'importance qu'il faut accorder à la question de l'échec subjectif à l'école.

Ces situations d'échec subjectif qui ne sont pourtant pas sanctionnées par des résultats scolaires catastrophiques semblent avoir, malgré tout, des répercussions profondes sur le processus de formation et, à ce titre, elles doivent être regardées et analysées. Cette recherche veut mettre en lumière cet aspect moins connu de l'échec qu'est le sentiment d'échec. D'ailleurs, cette recherche pourra permettre de mieux comprendre en quoi échec et sentiment d'échec se distinguent et comment ce sentiment s'installe et se manifeste.

Même si la nécessité de traiter des situations d'échec objectif à l'école ne peut être niée, il paraît essentiel de tenter de mieux comprendre l'expérience du sentiment d'échec, d'autant plus que ce qui se passe dans ces situations est plus difficilement palpable. Les conséquences d'une ou plusieurs répétitions d'épisodes où se manifeste le sentiment d'échec semblent fort complexes et il est impérieux de s'intéresser à cette question.

De plus, on peut constater qu'il existe des interactions entre l'échec objectif et l'échec subjectif : l'échec objectif peut faire naître l'échec subjectif, c'est-à-dire que devant l'échec dans un travail, la personne ressent l'échec à l'intérieur d'elle-même.

De la même manière, l'échec subjectif peut aboutir à un échec objectif, c'est-à-dire que la personne qui ressent un échec subjectif peut vivre des échecs dans ses réalisations. Une action concertée qui tiendrait compte à la fois de l'échec objectif et de l'échec subjectif aurait beaucoup plus de chances d'être efficace puisqu'elle considérerait l'ensemble du problème.

3.1.2 Vers une définition du sentiment d'échec

Lacroix (1969) croit que le sentiment d'échec peut se développer même dans les plus grands succès. Ce sentiment d'échec peut se produire à deux conditions : des attentes tellement élevées qu'aucune réalisation ne peut les satisfaire vraiment et un élément négatif qui donne une perception faussée de ses réalisations. Si le sentiment d'échec peut être ressenti dans une situation d'échec objectif, c'est souvent dans les situations de réussite que celui-ci a encore plus d'impact sur la personne.

En fait, ce qui permet au sentiment d'échec de prendre racine, c'est l'écart entre les espoirs entretenus et formulés, et ce qui arrive dans la réalité. Cela signifie que le sentiment d'échec peut déjà être présent à l'intérieur de la personne, à cause de situations passées qui ont marqué son développement. Comme il est intériorisé, il suffit d'une situation particulière, semblable à celles déjà connues, pour réactiver ce sentiment.

Selon Andréani (1968), le sentiment d'échec exprime la situation de «l'individu confronté à des forces anonymes, subissant quelque chose comme un destin, point tout à fait esclave pourtant, mais pas davantage responsable» (p. 203). Si Andréani (1968) parle de sentiment d'échec dans un sens plus social, nommant ainsi le malaise contemporain de la société où se mêlent désillusion, incertitude et pessimisme, cela ne correspond pas tout à fait à la vision développée dans cette recherche. En effet, une première réflexion à ce sujet, menée à partir des éléments expérimentiels apportés

précédemment, permet d'identifier une forme plus individuelle de sentiment d'échec qui se manifeste chez l'apprenant.

Yuen et Depper (1987), quant à elles, utilisent l'expression «*fear of failure*» pour expliquer cette expérience interne d'avoir échoué, et cela même malgré une réussite selon des critères objectifs. Ces deux psychologues, s'appuyant sur les manifestations cliniques qu'elles sont observées et sur une revue de littérature, en arrivent à identifier un nouveau concept : celui de la «peur de l'échec». Elles croient qu'il s'agit, en fait, d'un écart entre les standards que l'on voudrait atteindre et la perception que l'on a de ses propres réalisations. Cette peur, qu'elles attribuent surtout aux femmes, est souvent reliée à la conviction de frauder ou de tromper les autres et à la peur d'être dénoncée.

De leur côté, Clance et O'Toole (1988) utilisent l'expression «*Imposter Phenomenon*» pour expliquer la barrière interne que certaines personnes, en particulier des femmes, érigent elles-mêmes devant leur accomplissement personnel. La terreur que leur inspire l'échec les empêche de réussir selon leurs capacités. De plus, elles ont la conviction intérieure profonde que ce qu'elles ont accompli n'est que l'effet du hasard et, qu'à tout moment, quelqu'un risque de découvrir leurs défaillances profondes.

Ces différentes appellations («*fear of failure*», «*Imposter Phenomenon*») et les définitions que les auteurs en donnent font déjà surgir des idées intéressantes sur ce qui se passe lorsqu'une personne vit ses expériences. D'ailleurs, si on se réfère aux expériences présentées dans la première partie de ce chapitre, ces situations semblent avoir plusieurs points communs avec le sentiment d'échec.

Un élément important de ce qui se passe dans ces situations concerne la perception intérieure reliée au sentiment d'échec. St-Arnaud (1996) explique que «toute prise d'information s'opère à travers un filtre perceptuel» (p. 41), c'est-à-dire qu'il y a déformation de la réalité, même quand l'objet est perçu comme relativement neutre. Cette affirmation est d'ailleurs confirmée par Delorme (1982) qui fait la revue d'un grand nombre de recherches expliquant l'effet déformant de la perception sur notre environnement extérieur.

Quand il s'agit d'une réalité intérieure qui peut devenir menaçante, les filtres perceptuels agissent souvent avec encore plus de force pour déformer la réalité. St-Arnaud (1996) ajoute que ces filtres sont alors le résultat de mécanismes de défense visant à protéger l'intégrité de l'organisme. Delorme (1982) nomme «défense perceptive» (p. 352) ce mécanisme chargé de filtrer ou censurer l'information pour empêcher la personne de percevoir ce qu'elle considère inacceptable.

Cependant, si ces filtres peuvent altérer la réalité afin de la rendre plus acceptable, ils peuvent aussi la déformer de façon négative. C'est la perception intérieure de quelque chose, en l'occurrence le sentiment d'échec ou de réussite qui mobilise la personne négativement ou positivement. Dans de telles circonstances, une situation qui aurait pu être vécue de manière positive provoque l'apparition d'un sentiment d'échec de plus en plus envahissant²⁶.

Finalement, le sentiment d'échec semble souvent coexister avec un manque de transparence et de communication avec soi et avec les autres. À ce propos, Lacroix (1969) explique qu'il existe habituellement un équilibre entre confiance et angoisse dans la structure de la personnalité. Lorsque cet équilibre se rompt, l'unité de la personne est atteinte et seul subsiste un univers clos, rempli de terreur, où tout ce qui se produit semble prédéterminé à l'avance. La personne se fige et son mouvement est arrêté; le reste du monde cesse alors d'exister. Il écrit à ce propos que «c'est l'incapacité de communiquer avec les autres, d'avoir à leur égard une attitude de réciprocité qui est la principale source de l'échec» (p. 39).

Trois éléments différents peuvent être retenus, à propos du **sentiment d'échec**, à partir des auteurs étudiés :

- (1) Le sentiment d'échec vient du fait qu'il existe un **écart entre le niveau d'aspiration et la réalité telle qu'elle se présente**. L'angoisse suscitée par ce sentiment bloque

²⁶ Le thème de l'envahissement sera d'ailleurs repris et développé dans l'explication du schéma présenté, lors de l'analyse de second niveau.

l'action de la personne et l'empêche de se réaliser, puisqu'elle craint sans cesse de ne pas y arriver.

- (2) Le sentiment d'échec est souvent rattaché à une **perception intérieure de vivre un échec**, alors que cela ne se confirme pas toujours dans la réalité. L'échec est alors anticipé et la personne a, avant même de commencer, la certitude intérieure qu'elle échouera, malgré tous ses efforts.
- (3) Le sentiment d'échec s'accompagne d'un **manque de transparence et de communication** puisque, malgré une certaine conscience, la personne cherche à cacher aux autres, et parfois même à soi-même, ce qu'elle ressent.

3.1.3 Une vision organique²⁷ du sentiment d'échec

Un deuxième élément de controverse concerne le sentiment d'échec lui-même. Il oppose une vision plus mécanique dans laquelle les échecs sont des entités pouvant être considérés de façon individuelle à une vision plus organique dans laquelle l'échec constitue une dynamique d'ensemble.

Cette conception organique suppose que l'échec ne peut être regardé comme un élément isolé mais que des relations peuvent être établies entre plusieurs situations, pour mieux comprendre ce qui se passe. Ces relations peuvent aussi bien se situer dans le temps (relations entre des événements passés et des événements présents) que dans l'espace (relations entre différents situations se déroulant dans le présent ou entre différentes dimensions d'un même événement présent²⁸).

²⁷ Le mot [organique] signifie ici ce qui est «propre aux êtres organisé» (*Petit Robert*). Capra (1983) explique la vision organique en opposant organismes vivants et machines : «c'est que les machines sont construites alors que les organismes eux se développent» (p. 249). Le fonctionnement d'une machine est celui d'une «chaîne linéaire de causes et d'effets» (p. 250), ce qui permet d'identifier facilement la cause éventuelle d'une panne. Par contre, un organisme vivant fonctionne selon «des modèles cycliques de flux d'information, connus sous le nom de boucles de feed-back» (p. 250). En cas de panne, plusieurs facteurs peuvent en être responsables, puisque ceux-ci peuvent s'amplifier mutuellement par des boucles de feed-back interdépendantes. Bien que ces images soient de nature symbolique, elles illustrent les interrelations complexes de la vision organique.

²⁸ Cet élément sera développé plus longuement au point 3.2.2 de ce chapitre.

La vision mécaniste se retrouve entre autres chez Skinner (Legendre 1993) qui propose une conception de l'éducation issue de son modèle de conditionnement opérant. Dans cette vision, il croit que la contribution innée de la personne est minimale. Selon lui, les apprentissages doivent être définis selon des comportements observables qui sont acquis selon des étapes prédéterminées.

L'opposition entre une conception organique et une autre plus mécaniste a également été traitée dans la vision de l'éducation mise de l'avant par Angers (Conseil supérieur de l'éducation, 1971)²⁹. Cet auteur présente deux conceptions de l'activité éducative : le modèle mécaniste et le modèle organique. Dans le modèle mécaniste, l'enseignement est un processus de transmission et l'apprentissage un processus de réception. La formation correspond au «transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre» (p. 34), soit de l'enseignant vers l'étudiant. Cela signifie qu'il n'y a aucune référence à la compréhension ou même à l'expérience de l'étudiant. On ne peut parler de réappropriation du savoir par l'étudiant; celui-ci ne fait que répéter le savoir acquis, en vue de réussir les travaux ou l'examen.

D'autre part, le modèle organique est fondé sur la conviction que l'apprentissage est «une expérience active qui passe toute entière par la vie intérieure de l'étudiant» (p. 37). Selon cette conception, l'étudiant a, en lui, le dynamisme et les ressources intérieures nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix. Il est le principal agent de sa formation; d'autres ressources extérieures viennent s'y greffer ensuite, telles les enseignants, les programmes, les équipements, le matériel. Ce modèle est nommé organique parce l'activité éducative qu'il génère «prend appui sur les ressources internes de l'étudiant» (p. 39).

La recherche actuelle opte pour une vision plus organique, tout en se situant dans un contexte différent, soit celui du sentiment d'échec. Les efforts pour comprendre

²⁹ Même si cet ouvrage a été écrit il y a plusieurs années, l'auteur y fait encore référence dans ses ouvrages plus récents, pour faire comprendre sa conception «organique» de l'activité éducative. Voir à ce propos Angers, A. et Bouchard, C. (1984). *L'activité éducative. Une théorie - une pratique. La mise en oeuvre du projet d'intégration*. Montréal : Bellarmin, p. 12.

s'intéressent aux situations présentes dans lesquelles le sentiment d'échec est ressenti, en essayant de les relier entre elles. La compréhension dégagée de ce travail cherche également à établir des liens entre des situations immédiates qui peuvent mener vers l'échec et des situations passées qui ont pu influencer l'émergence d'un sentiment d'échec.

À cet égard, si certains auteurs établissent un lien avec des événements survenus dans l'enfance, plusieurs autres s'entendent pour dire qu'il s'agit souvent d'événements marquants qui se répètent jusqu'à ce qu'ils influencent fortement la personne elle-même.

Garneau et Larivey (1979) expliquent la réaction de «se sentir dépassé» dans une situation, par le fait que la personne est convaincue d'être «aussi faible qu'elle l'était» (p. 21), au moment où elle avait rencontré des situations semblables dans son enfance. Alors que cette faiblesse pouvait s'expliquer par l'état de dépendance matérielle et psychologique dans laquelle l'enfant se trouvait face à ses parents, cette attitude n'a plus sa raison d'être aujourd'hui.

Cependant, au lieu de trouver une nouvelle voie pour se développer, l'adulte continue à s'aliéner en répétant continuellement les mêmes comportements. L'imagination de la personne amplifie alors toutes les catastrophes qui pourraient survenir jusqu'à produire un «comportement stéréotypé et automatisé» (p. 21). Dans de telles conditions, il n'est pas facile de sortir de la répétition qui s'est installée et qui coupe le contact avec la réalité et l'émotion qui en découle.

Dans ce sens, les événements survenus dans l'enfance imprègnent la personne, même s'ils ont souvent été oubliés. Ils auront une influence déterminante tout au long de son cheminement, faisant surgir des comportements non désirés, comme le sentiment d'échec.

Les comportements répétitifs sont nommés «*habitus*»³⁰ chez Perrenoud (1996) qui croit que la majeure partie de l'action pédagogique posée par l'enseignant repose non pas sur des savoirs, mais sur des gestes routiniers ou une improvisation réglée. Vouloir changer un «*habitus*» fait surgir des résistances qui amèneront souvent le retour vers ce qui est connu, même si cela se traduit par l'inconfort ou le refoulement. Il n'est pas facile de faire preuve de la lucidité nécessaire pour comprendre ce qui se passe et cette démarche demande à être encouragée et partagée puisque cela veut dire «accepter d'être confronté à la part de soi qu'on connaît le moins et qu'on n'aime guère lorsqu'elle émerge» (p. 206).

Les travaux de Perrenoud appuient l'hypothèse selon laquelle l'enseignant s'installe souvent dans des réactions répétitives dont il lui deviendra difficile de se défaire. Selon cette vision, on ne peut parler d'événements isolés, mais plutôt d'une dynamique intérieure qui s'est installée et qui devra être traitée dans sa globalité.

De son côté, Seligman (1990) s'est intéressé à la passivité affectant certains individus pessimistes, à partir d'expériences entreprises sur des animaux, ainsi que sur des sujets humains. Selon lui, ce phénomène intervient lorsque le sujet de l'expérience développe la **perception**³¹ qu'il lui est impossible d'exercer un contrôle sur une situation traumatisante en changeant son comportement. Toute nouvelle situation apparentée à celle-ci lui semble alors échapper à son contrôle et il ne fait plus aucun effort pour y remédier. C'est ce que Seligman nomme : «*Learning to be helpless*» (p. 170).

Dans la même ligne de pensée, Nuttin (1968) s'est demandé si la perception d'un individu face à ses activités est plus ou moins objective ou bien encore si elle est déformée par une attitude générale adoptée envers soi-même. Les résultats de ses

³⁰ La notion d'*habitus* fut empruntée à St-Thomas-d'Aquin par Bourdieu avant d'être reprise par Perrenoud (1996). L'*habitus* est «l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action» (p. 182) qui se révèlent dans les gestes habituels posés par une personne.

³¹ Dans ces expériences, le sujet est d'abord soumis à une situation traumatisante sans qu'il puisse effectivement rien y changer. Plus tard, le sujet est soumis à une autre situation du même ordre, mais cette fois-ci, il lui serait possible d'agir sur cette situation s'il essayait. Cependant, la perception d'être impuissant à effectuer une transformation l'empêche alors d'agir.

expérimentations démontrent qu'il y a déformation systématique des réussites ou échecs en fonction de l'existence de traits de personnalité optimiste ou pessimiste : «C'est l'attitude préétablie qui se maintient et qui «déteint» sur la manière de voir les faits, surtout lorsqu'il s'agit de faits affectifs, comme le sont certainement l'échec et le succès» (p. 10).

L'intérêt des travaux de ces deux auteurs est de permettre de comprendre comment certaines attitudes prennent naissance et s'installent. En effet, ils soutiennent que la perception d'une personne face à une situation est souvent déformée par une attitude issue d'expériences antérieures.

L'ensemble de ces travaux permettent d'émettre une hypothèse selon laquelle le sentiment d'échec s'inscrit dans un processus organique. Cela signifie que son installation est le résultat d'une dynamique interne, originant parfois de l'enfance, constituée d'un ensemble d'expériences accumulées au fil des ans. En ce sens, ma recherche actuelle pourra contribuer à clarifier la controverse entourant l'installation du sentiment d'échec.

3.1.4 Le sentiment d'échec dans le domaine professionnel

Le sentiment d'échec n'est pas lié aux seules expériences de la chercheuse citées précédemment. À plusieurs occasions dans le rôle de superviseure, il a été donné de constater que les étudiantes vivent des difficultés qui font surgir un sentiment d'échec pendant leur stage. Ces expériences ont permis de vérifier à quel point il est alors difficile pour les stagiaires de parler de ces situations. Lors des séminaires de stage, les étudiantes évitent souvent de parler des difficultés qu'elles rencontrent ou du sentiment d'échec éprouvé dans certaines situations. Plusieurs ressentent un malaise dont elles hésitent à parler ouvertement, se croyant les seules à affronter de tels événements.

Puisque le sentiment d'échec de la chercheuse était déjà présent lors de son propre stage de formation (avec les répercussions que cela a provoqué dans sa vie professionnelle), il semble tout à fait approprié de regarder de plus près la question du sentiment d'échec dans les stages de formation. En effet, il apparaît évident que c'est à

ce moment que se développent les attitudes définissant ce que l'on devient comme éducatrice.

D'ailleurs, dans son expérience d'éducatrice, la chercheuse a pu constater que certains enfants n'acceptaient pas l'erreur et finissaient par développer un sentiment d'échec dès le préscolaire ou le primaire. Les futures éducatrices auront donc également à traiter cette question lors de leurs interventions auprès d'enfants en classe.

Un premier regard sur ces expériences suggère que le sentiment d'échec a des répercussions importantes chez les apprenants comme chez les éducateurs, et ce, qu'il soit accompagné ou non d'une réussite objective :

- D'une part, le sentiment d'échec suscite des comportements de **passivité, pouvant même aller jusqu'à l'abandon chez l'étudiant** affecté, qui se trouve ainsi coupé de ses ressources intérieures ou de la perception de celles-ci.
- D'autre part, l'apparition d'un sentiment d'échec est susceptible **d'entraver la pratique professionnelle de l'éducateur en suscitant des attitudes de passivité et de conformité** où celui-ci n'est plus en possession de toutes ses ressources pour trouver des solutions novatrices aux problèmes rencontrés. L'éducateur se sent alors dépassé par la situation qui le confronte et ne voit aucune possibilité d'y changer quoi que ce soit.

3.2 Le processus d'intégration du sentiment d'échec

Dans cette recherche, le processus d'intégration du sentiment d'échec décrit la démarche qui permet à une personne de développer de nouvelles attitudes face au sentiment d'échec. Pour mieux comprendre ce qu'est l'intégration, trois points seront discutés dans cette partie. Il sera d'abord question de la perspective de développement initiée par l'intégration du sentiment d'échec. Cette réflexion permettra ensuite d'expliquer le caractère organique de l'intégration. Finalement, les contributions éventuelles de cette recherche seront mises en lumière.

3.2.1 Une perspective de développement

Le sentiment d'échec fait partie de la réalité de plusieurs personnes en éducation, qu'elles soient éducatrices ou apprenantes. Aborder son intégration suppose que l'on s'inscrive dans une perspective de développement. Mais que peut signifier au juste une telle perspective de développement ?

Paré et Legault (1995) utilisent la grille des niveaux de présence comme outil pouvant mener à une transformation. Cette grille a été d'abord élaborée par Rheault (1992), avant d'être reprise par Paré (1993) (Paré et Legeault, 1995). Les niveaux de présence reposent sur l'idée fondamentale que «[...] toute relation, éducative ou thérapeutique, se fait dans une relation entre des personnes humaines qui sont toutes en développement» (p. 145). Son modèle met l'accent sur le rapport entre la dimension personnelle et professionnelle.

Le premier niveau de présence correspond au niveau des compétences, et inclut les comportements et les interventions immédiates. C'est à ce niveau que se manifestent les difficultés ou les problèmes, et cela qu'on soit dans une situation de classe ou de thérapie. À partir d'une première analyse, plusieurs interventions peuvent être faites pour régler le problème. Cependant, il ne faut pas se contenter d'intervenir uniquement à ce niveau puisque le problème peut avoir son origine à un stade antérieur.

Le deuxième niveau est celui des rôles et des rapports entre les personnes. C'est à ce niveau que se manifestent les blessures fondamentales et les mécanismes de défense visant à protéger la personne. Il est alors possible de prendre du recul et de la distance pour descendre plus profondément dans les structures de la personne. À ce stade, l'analyse réflexive permet de «re-situer» les comportements dans une nouvelle perspective et de leur donner un nouveau sens.

Quant au troisième niveau, Paré et Legault (1995) le présentent comme étant «[...] celui de l'être, du développement, du sens et des significations plus profondes» (p. 149). Il s'agit encore une fois de remettre en perspective ce qui a été travaillé au second

niveau. Dans cette perspective développementale, on peut même percevoir une tension entre ce qui cherche à se maintenir et ce qui est en train d'émerger chez la personne. À partir de ce qui a été blessé ou n'a pas été développé, un «instinct naturel» (p. 149) fournit une poussée allant dans le sens de la croissance humaine.

Ce qui est intéressant avec cette grille des niveaux de présence, c'est qu'elle permet de mieux comprendre comment les difficultés ou les échecs, qu'ils soient objectifs ou subjectifs, peuvent prendre une nouvelle signification quand on les aborde sous un éclairage différent. En passant ainsi d'un niveau à l'autre, la personne en vient à adopter une **perspective de développement**.

De plus, il est possible d'émettre certaines hypothèses quant aux liens que l'on peut établir entre, d'une part, ces trois niveaux de présence et, de l'autre, l'échec et son intégration. Il semble que le premier niveau, touchant aux compétences de la personne, fasse plutôt référence à un échec objectif. Par ailleurs, le deuxième niveau qui s'attache aux rôles adoptés pourrait, quant à lui, être relié à l'échec subjectif. Finalement, le troisième niveau, qui s'intéresse au développement de l'être, paraît plutôt relié à l'intégration du sentiment d'échec.

Trois points sont développés pour expliciter cette vision. Dans un premier temps, le sentiment d'échec est présenté comme une période de «crise» dans le développement de la personne. Dans un deuxième temps, nous verrons quel type de changement particulier l'intégration peut susciter chez ceux qui ressentent un sentiment d'échec. Finalement, dans un troisième temps, l'intégration sera présentée comme un processus non achevé.

3.2.1.1 *Une «crise» de croissance*

Si la personne humaine tend vers son développement, cela ne signifie cependant pas que celui-ci se fait toujours de façon constante et linéaire. Des difficultés ou des problèmes sont souvent perceptibles, comme il a été mentionné précédemment, et donnent parfois lieu à des périodes de tension.

Dans son étude sur les différents cycles de la vie adulte, Houde (1986) nomme crise développementale «celle qui déclenche un déséquilibre dont l'enjeu est de résoudre une tâche (développementale) à travers laquelle s'accomplit l'évolution d'une personne» (p. 228).

Elle nous amène à distinguer deux réactions possibles face à une crise, selon l'état de la personne qui vit cette expérience. On peut alors assister soit à une crise psychologique, plus ou moins intense, et à laquelle sont associés «des sentiments de confusion et de bouleversement intérieur, une perte de sens de la direction, une impression de désorganisation personnelle» (p. 228) ou plutôt à une transition lente où la personne vit moins de stress, conserve un sens de direction et ressent moins de déséquilibre.

La première forme, présentée par Houde (1986), correspond à la période de crise dont il est question dans cette recherche. Le malaise encore latent prend de l'ampleur à cause d'une circonstance précise et la crise s'installe. Ce malaise qui avait pu être «mis entre parenthèses» à d'autres moments, ne peut plus être éloigné. La désorganisation s'installe, donnant lieu à une désintégration plus prononcée.

Cette idée de l'existence d'une crise était déjà présente dans les recherches antérieures faites par Levinson (Houde, 1986, p. 84). Selon cet auteur, la crise est une période de bouleversement importante dans l'évolution de la personne qui se retrouve chez 80 % des sujets étudiés. Il décrit la période de transition du milieu de vie comme étant une période de crise où la personne réévalue son passé, modifie sa structure de vie et cherche à atteindre une plus grande individuation en apprenant à composer avec ses polarités.

Artaud (1978) croit également à l'existence d'une crise du milieu de vie. Il pense que cette crise se fait d'abord sentir par un sentiment de malaise mettant en péril l'équilibre personnel que l'adulte croyait avoir acquis. Selon lui, la crise donne lieu à un «sentiment d'éloignement de soi, de division intérieure, de divorce avec soi-même» (p. 28). Au lieu de considérer cette crise comme un obstacle à surmonter, il invite chaque

adulte à «prendre au sérieux ce qui est en train de se manifester» (p. 20). Pour lui, cette crise traduit l'inachèvement de la personne et la croissance intérieure vers laquelle celle-ci est appelé.

Artaud (1978) identifie deux facteurs à l'origine de cette crise d'identité de l'adulte. Alors que le premier, extérieur à la personne, consiste en l'ébranlement de ses valeurs extérieures, le deuxième, originant de la personne elle-même, est une poussée vers la réalisation de soi. Ce qui est nouveau, cependant, c'est que le filtre social intériorisé qui maintenait certains besoins hors du champ de la conscience ne parvient plus à réprimer ceux-ci lorsque le modèle culturel à partir duquel il s'est construit est ébranlé.

L'aspect intéressant de cette conception présentée par Artaud, c'est qu'il fait ressortir cette division intérieure qui conduit la personne vers l'éclatement de la crise. L'impression de désorganisation devient intolérable et un sentiment d'urgence s'installe parce qu'il n'est plus possible de «mettre entre parenthèses».

Dans son étude des cycles de la vie professionnelle chez les enseignants, Huberman (1989) identifie également une période de remise en question. Selon lui, celle-ci se manifeste par des symptômes pouvant aller «d'un léger sentiment de routine à une réelle «crise» existentielle face à la poursuite de la carrière» (p. 17). Tout en réfutant l'universalité de cette «crise», il souligne que la plupart des études empiriques s'intéressant aux cycles de vie des enseignants dégagent une telle phase.

Huberman (1989) situe la «crise» vers la mi-carrière, c'est-à-dire entre 35 et 50 ans. Il spécifie cependant que la crise peut survenir à d'autres périodes où la personne se sent plus vulnérable, comme par exemple en début de carrière dans le cas de nouveaux enseignants n'ayant pas accumulé d'expériences préalables avec des enfants (terrain de jeu, travail en garderie, cours de natation ou de patinage...).

La crise s'explique par une certaine désillusion devant les résultats obtenus lors de ses propres expériences. Celle-ci permet d'examiner ses réalisations par rapport aux

objectifs initiaux. Elle permet également d'envisager de continuer dans la même voie ou alors de choisir une voie alternative malgré l'insécurité ainsi générée.

Ayant étudié les épisodes de «crise» plus dramatiques, Huberman note une «impression de «craquer», le sentiment que «l'on n'en peut plus», qu'on est «vidé» ou en profond désarroi ou même les deux à la fois» (p. 325). Il souligne de plus que ces épisodes sont surtout le résultat d'une conjonction de facteurs touchant, entre autres, la vie privée et la vie professionnelle.

Les travaux d'Huberman soutiennent donc l'existence d'une période de «crise» chez les enseignants, tout en nuanciant le fait que tous les enseignants traversent, systématiquement et avec une même intensité, ce cycle dans leur vie professionnelle. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est qu'il fait ressortir la diversité des facteurs responsables qui touchent à la fois la vie personnelle et professionnelle dans l'élaboration d'une crise.

Josso (1991) parle également d'une période de crise, dans son histoire de vie, qu'elle identifie à un «renouvellement» (p. 192). À une certaine période de son parcours, malgré une vie sociale bien remplie, elle commence «à ressentir un vide et une sensation de superficialité» (p. 192). Le malaise est renforcé par des événements personnels, ce qui déclenche une crise touchant à la fois ses activités professionnelles, socio-culturelles et sa vie privée. C'est alors le signal qui lui fait voir la nécessité de reconsidérer sa vie en lui donnant des bases différentes de celles qu'elle avait connues antérieurement.

À la lumière du témoignage de Josso (1991) et des réflexions d'Artaud (1978) et d'Huberman (1989), on peut faire l'hypothèse qu'il existe un lien entre la période de crise et la démarche d'intégration dont il est question dans cette recherche. En effet, selon ces auteurs, une démarche d'intégration s'amorce à la suite d'une période de crise.

C'est parce que l'adulte sépare trop les morceaux de sa vie que l'adulte se retrouve morcelé. La crise risque alors de devenir inévitable et d'éclater. Lorsque la crise se produit, un processus d'intégration peut se mettre en branle et la personne tend à

cheminer vers une unité plus intégrée. Il s'agit alors d'une longue démarche qui devient le centre d'intérêt de la personne.

En fait, si l'on y regarde de plus près, le sentiment d'échec dont il est question dans cette recherche n'est qu'une des manifestations possibles de cette crise de croissance qui se manifeste chez la personne. L'identification de ce sentiment devient souvent le prétexte qui rend la situation intolérable, déclenchant ainsi la crise.

La «crise» n'est pas une fin en soi mais représente le lieu de passage qui peut permettre de **changer** la vision de la personne. Dans de telles conditions, on pourrait parler d'une perspective de changement. Il devient alors possible de transformer le sentiment d'échec en un processus d'intégration de ce sentiment.

Cette alliance entre la crise et son intégration viendrait appuyer le paradigme holistique qui conçoit la personne comme un être tendant vers son intégration et sa croissance. Dans ce sens, ma recherche essaie d'apporter une modeste contribution à cette vision de l'humain restée plutôt marginale dans le monde de l'éducation.

3.2.1.2 *Un changement spécifique*

L'intégration du sentiment d'échec initie un changement chez la personne. On peut cependant se demander de quel type de changement il est question et dans quelle vision ce changement s'inscrit-il ? Capra (1983) oppose deux approches différentes qui ont marqué le développement de la psychologie dans les temps modernes : la psychologie newtonienne et la psychologie systémique. Ces deux approches présentent chacune une vision différente du changement.

La première approche, celle de la psychologie newtonienne, s'inspire d'une conception mécaniste³² de l'univers. Au début du siècle, elle a donné naissance à trois

³² Une conception mécaniste décrit une conception du monde inspirée du mouvement exécuté par une machine par opposition à une conception organique qui fait référence au fonctionnement des êtres vivants.

courants principaux de la pensée psychologique : (1) les structuralistes³³ ont étudié l'esprit grâce à l'introspection et ont cherché à analyser la conscience en fonction de ses éléments fondamentaux; (2) les behavioristes, représentés par Skinner et ses successeurs, se sont intéressés à l'étude du comportement et l'approche plus clinique, représentée par Freud, a permis le développement de la psychanalyse.

Chez les structuralistes, le changement anticipé se fonde sur un déterminisme, ce qui veut dire que chaque événement psychologique a une cause définie et donne naissance à un effet défini. Chez les behavioristes, le changement est le résultat de l'introduction de comportements attendus par des séquences de réponses conditionnées. Quant à l'approche psychanalytique, elle prône que le changement peut découler de l'exploration de l'inconscient de la personne. Dans tous les cas, le thérapeute cherche à provoquer un changement et à lui donner une direction.

La deuxième approche, inspirée d'une vision plus holistique, est nommée psychologie systémique :

[...] une science de l'expérience et du comportement humain qui perçoit l'organisme comme un système dynamique impliquant des modèles physiologiques et psychologiques interdépendants, inclus dans des systèmes interactifs plus larges de dimensions physiques, sociales et culturelles (Capra, 1983, p. 343).

Plusieurs écoles de pensée, même antérieures à la psychologie systémique, présentent des affinités avec celles-ci. Mentionnons, entre autres, la psychologie d'inspiration humaniste, représentée par Maslow (actualisation de soi), Assagioli (psychosynthèse) et Rogers (psychologie non-directive), qui se fonde sur la reconnaissance des potentialités de la personne; la psychologie transcendantale, initiée

³³ Aux yeux de quelques-uns, il peut paraître étonnant d'opposer ainsi les structuralistes et l'approche systémique. Cette opposition vient surtout du fait que, dans certaines écoles structuralistes, le changement est dirigé et planifié de l'extérieur. De plus, Capra souligne que les travaux de Freud, malgré «une théorie de l'esprit humain très différente, voire révolutionnaire» (p.149), se fondent sur des concepts de base de nature newtonienne. Selon lui, c'est Jung qui fut le premier à opérer un changement de paradigme : «En se séparant de Freud, il abandonna les modèles newtoniens de la psychanalyse et développa un certain nombre de concepts qui se trouvent parfaitement en accord avec la physique moderne et la théorie systémique» (p. 343).

par Grof et Maslow, qui s'intéresse à la reconnaissance, la compréhension et la réalisation d'états de conscience transpersonnels; la psychologie gestalt, développée par Perls, qui est basée sur l'hypothèse que les êtres humains organisent les choses en des tous significatifs à partir de leurs perceptions.

Même si la position de Capra concernant la psychologie dans les temps modernes³⁴ peut sembler réductionniste et pas suffisamment étayée, sa conception met en évidence le fait que c'est la personne elle-même qui assume la pleine responsabilité de son changement dans la nouvelle approche systémique. Le thérapeute agit plutôt comme un guide. Il cherche à faciliter le processus de croissance de la personne en créant un environnement favorable.

Il est intéressant de souligner trois aspects particuliers qui peuvent être dégagés à partir de cette vision systémique. Le premier aspect concerne la prise de pouvoir³⁵ dans le processus de changement, c'est-à-dire que la personne pose des gestes en vue d'une transformation. Le deuxième aspect a trait au fait que cette prise en main du processus de changement vient de l'intérieur de la personne elle-même et n'a pas été planifiée de l'extérieur. Le troisième aspect fait valoir qu'il s'agit d'un changement émergent, ce qui signifie qu'il exprime le mouvement issu de la personne elle-même et respecte son processus.

Même si ces aspects peuvent sembler se recouper à certains moments, le fait de préciser ces trois points³⁶ présente une certaine importance puisqu'ils inspirent

³⁴ Le lecteur qui voudrait avoir une compréhension plus complète de l'évolution de la psychologie moderne pourra consulter des ouvrages s'intéressant à l'histoire de la psychologie.

³⁵ Cette dimension «prise de pouvoir» sera plus amplement développée, comme un élément important du schéma présenté lors de l'analyse de second niveau.

³⁶ Trop souvent, lorsqu'un changement vient de l'extérieur, il est planifié. C'est d'ailleurs ce qui se produit dans différentes situations concernant l'éducation. Cependant, tout changement dirigé de l'extérieur n'est pas toujours planifié. Certains peuvent, en effet, suivre le mouvement émergent de la personne. Par ailleurs, ce n'est pas non plus parce que le changement vient de l'intérieur de la personne qu'il s'agit d'un changement émergent. Il peut également y avoir une planification de nos propres processus de développement.

l'ensemble de cette recherche. Le type de changement initié pourrait alors viser une intégration de différentes expériences et de différentes dimensions de la personne.

Robertson (1992) reprend, à peu de choses près, la typologie présentée par Capra, ce qui l'amène à opposer deux visions différentes du changement. D'une part, la conception newtonienne croit que le thérapeute est un agent de changement pouvant travailler sur le client en vue d'obtenir un effet désiré. D'autre part, la nouvelle psychologie est basée sur la conviction que le thérapeute coopère en synergie avec l'orientation en vue du changement, chez la personne.

Robertson (1992) rejette la conception newtonienne parce que, selon lui, elle est basée sur trois conceptions erronées : la séparation des entités, l'existence d'une séquence linéaire de cause à effet et le soi considéré comme un objet.

Il reformule ces trois conceptions à partir de la nouvelle psychologie du changement pour qu'elles deviennent des lignes directrices pour la pratique : le thérapeute fait partie du système qu'il essaie de modifier et doit consentir à évoluer avec celui-ci; le problème du client n'origine pas d'un événement passé mais est plutôt maintenu dans le présent et le thérapeute co-évolue avec le client; le thérapeute devient «plus réceptif au contexte émergent ou évolutif, utilisant sa présence comme principal moyen de transformation» (p. 15).

À partir des niveaux d'apprentissage de Bateson, Robertson (1992) introduit une hiérarchie simple dans le changement thérapeutique, comprenant quatre niveaux. Le niveau 1 est celui d'un changement de comportement particulier s'inspirant des techniques de modification du comportement. Le niveau 2 concerne le changement d'une série de comportements contrôlés par une croyance à propos de la manière de fonctionner dans le monde; les thérapies cognitives ou celles faisant appel aux intuitions sont alors utilisées.

Au niveau 3, il s'agit du changement d'une série de croyances liées à une vision du monde; les thérapies à long terme sont utiles pour prendre du recul par rapport à une

identification trop limitative. Finalement, le niveau 4 correspond au changement d'une série de paradigmes. Ce niveau permet une globalisation de ce qui a été abordé dans les niveaux précédents. Il est alors question d'une discipline spirituelle, comme par exemple la méditation, pour parvenir à être véritablement soi-même. C'est à ce niveau que se produisent les changements profonds à l'intérieur d'une personne parce que le thérapeute «offre un contexte permettant d'inclure les changements du niveau 3» (p. 13).

Robertson (1992) ajoute que le problème est souvent causé par une perspective trop limitée de la personne : «Souvent il suffit d'aller de niveau en niveau jusqu'au contexte global pour que la situation cesse d'être un problème, même s'il reste quelque chose à faire à son sujet» (p. 13).

Les quatre niveaux de changement présentés ici sont intéressants parce qu'ils permettent de percevoir des différences importantes dans les formes de changement qui peuvent être introduites. Alors que les niveaux 1 et 2 peuvent être reliés à la psychologie newtonienne, les niveaux 3 et 4 sont en lien avec une nouvelle approche plus systémique de la psychologie. Les changements atteints sont alors plus profonds et permettent d'inclure les éléments touchés aux niveaux précédents.

Le processus d'intégration du sentiment d'échec, dont il est question dans cette recherche, me semble correspondre à un changement de niveau 3 et 4. En effet, il permet d'avoir une vision différente dans une situation qui semblait un cul-de-sac, sans pourtant que toute trace du sentiment d'échec soit définitivement disparu.

De plus, l'apport de Robertson vient appuyer l'hypothèse de l'importance qu'il faut accorder à la perception dans une situation problème comme celle du sentiment d'échec. Selon cet auteur, accéder à un niveau supérieur de changement facilite le passage à une nouvelle perception où une situation n'est plus ressentie comme un problème.

Enfin, l'importance accordée par Robertson au changement de niveau 4, comme moyen pour parvenir à «être véritablement soi-même», me semble rejoindre les visées

du processus d'intégration abordé dans cette recherche, dans lequel la personne évolue vers une plus grande unité.

La vision nouvelle et globale présentée précédemment n'est pas le fait unique de la psychologie. Le changement de paradigme touche à l'ensemble du monde de la connaissance, comme le souligne Capra (1983). À cet égard, il faut mentionner que la problématique du changement est la même dans le monde de l'éducation en ce qui concerne la globalité ou la séparation des éléments, la prise de pouvoir ou l'impuissance de la personne, l'émergence ou la planification du processus et l'aspect intérieur ou extérieur du changement.

Ainsi, Paré (1990) constate qu'une grande partie des perfectionnements offerts aux enseignants sont décidés par des personnes extérieures en vue de produire des changements planifiés. Rejetant cette idée, Paré (1990) croit qu'il est fondamental que les enseignants puissent échanger à partir de leurs propres expériences afin qu'un changement devienne possible.

Paré (1990) explique que la capacité de changement de chaque personne est liée à sa capacité de poser un problème, de se laisser percevoir et vivre une difficulté. Il va plus loin en disant que «la source de notre croissance est toujours dans la difficulté et dans la contradiction qu'on éprouve» (p.6).

Selon lui, la seule personne qu'il est possible de changer, c'est soi-même. Il croit que chaque individu se situe dans des systèmes interdépendants. Ainsi, lorsqu'un élément dans un système est touché, c'est tout le système qui est perturbé. Il souligne l'importance d'avoir une représentation à l'intérieur de soi de ce à quoi ce changement pourrait ressembler pour qu'il puisse se réaliser. De plus, le changement se situe à «la juste tension» (p. 14), ce qui signifie qu'il doit être initié de l'intérieur, au moment où la personne se sent prête à changer : «Ce sont les conditions intérieures qui rendent possible le changement» (p. 14).

Les propos de Paré (1990) situent donc le changement véritable en éducation dans une approche systémique, comme l'ont fait Capra (1983) et Robertson (1992) en psychologie. Ce qui paraît essentiel pour cette recherche, c'est la conviction de Paré que la croissance prend sa source dans la difficulté elle-même. Dans cette optique, la difficulté ne doit pas être évacuée de l'expérience, puisque c'est grâce à elle qu'un changement positif peut être initié.

Pour ce qui est du changement dans le parcours professionnel de l'enseignant, Huberman (1989) présente un modèle non linéaire qui reprend les «tendances centrales» (p. 22) dans la carrière. Les deux premières phases, l'entrée dans la carrière (survie face au choc du réel et découverte avec enthousiasme) et la stabilisation (plus grande aisance, sentiment de détente et confort psychologique accru), sont des constantes chez la majorité des enseignants.

À partir de là, les parcours se diversifient. Une piste principale mène vers une phase d'expérimentation qui s'actualise soit par une plus grande implication dans la classe ou encore par une recherche active de nouvelles responsabilités administratives.

Pour environ quarante pour cent de l'échantillon, il y a une phase de remise en question plus ou moins sévère³⁷ qui peut suivre directement la phase de stabilisation ou encore la phase d'expérimentation. Selon l'étude d'Huberman (1989), les moyens utilisés par les enseignants pour faire face à cette crise sont des changements au niveau de son travail quotidien, de nouvelles activités extérieures, prendre congé, ou tout simplement «tenir le coup». Finalement, il note que les «crises» se résorbent plus facilement «là où les enseignants trouvent un soutien au sein de l'école» (p. 326).

En fin de carrière, les travaux d'Huberman (1989) appuient l'existence d'une phase de désengagement qui peut aboutir sur trois focalisations différentes : positive, négative ou désenchantement. Cependant, d'une manière plus générale, cette étude montre une

³⁷ La période de remise en question est présente dans plusieurs études empiriques dont, entre autres, Prick (1986), Adams (1982), Sikes (1985), Harmer (1979) (cités dans Huberman, 1989, p. 18).

tendance à moins s'engager et à rechercher une plus grande sérénité, au cours de la deuxième moitié de carrière :

Cette tendance, forte et généralisée, est beaucoup moins ponctuelle que celle présumée par une «étape» de la carrière, et elle correspond de près à l'annonce de «l'intériorisation» dont a parlé Jung. Une intériorisation qui se dessine plus clairement dans la dernière phase de la carrière. (p. 312).

Quelques points intéressants méritent d'être soulevés dans l'étude d'Huberman en lien avec cette recherche. D'abord, il souligne une tendance vers l'intériorisation³⁸, en fin de carrière, qui se manifeste par une centration sur soi plutôt que sur la carrière. Cette tendance trouve d'ailleurs des échos dans le récit de vie professionnelle mentionné précédemment.

Par ailleurs, il établit un rapport entre les facteurs historiques et contextuels de la carrière de l'enseignant et ce qui s'y produit. Autrement dit, les changements vécus par l'enseignant ne sont pas prédestinés, mais surviennent de façon différente selon l'environnement institutionnel, familial ou social de la personne.

Par ailleurs, Huberman propose plusieurs moyens pour «faire face» (p. 326) à la crise, allant d'une certaine prise de pouvoir plutôt extérieure (changements au niveau de son travail quotidien) à ce qui pourrait ressembler plus à une fuite (de nouvelles activités extérieures, prendre congé) ou même une déconnexion de soi (tenir le coup). Si l'on examine ces différentes propositions, on peut faire quelques constatations.

Tout d'abord, «faire face» fait référence à l'idée d'affrontement, ce qui ne paraît pas conciliable avec la notion d'intégration. De plus, on peut dire qu'il est question d'une certaine reprise de pouvoir quand Huberman présente les changements apportés au niveau de son travail quotidien, comme moyen utilisé pour affronter une crise.

Cependant, on se doit d'ajouter qu'il s'agit là d'indices observables d'une certaine prise de pouvoir extérieure à la personne et non d'un pouvoir intérieur. Quant aux autres

³⁸ Cette dimension «intériorisation» sera d'ailleurs reprise et exposée plus en détails dans l'explication du schéma, lors de l'analyse de second niveau.

moyens qui sont avancés (de nouvelles activités extérieures, prendre congé, tenir le coup), ils ne font pas du tout référence à une capacité d'exercer une quelconque maîtrise, qu'elle soit extérieure ou intérieure.

Dans sa conclusion, Huberman nous fournit des indications concernant une approche qui puisse permettre une meilleure intégration de la «crise». Suite aux nombreux entretiens tenus avec des enseignants pendant sa recherche, un grand nombre d'entre eux ont exprimé leur satisfaction à propos de leur expérience. Plusieurs ont même souligné l'importance d'entreprendre périodiquement une telle réflexion pour trouver un sens à leur pratique :

Il s'agissait vraisemblablement d'une réflexion professionnelle approfondie - plus différenciée, plus intégrée - vécue comme particulièrement enrichissante, pouvant même avoir une influence au niveau de leur devenir professionnel (p. 330).

À partir de cette observation, Huberman se questionne sur la pertinence d'inscrire des périodes de réflexion en groupe, pour les enseignants, autour de thèmes semblables à ceux de sa recherche. Ce questionnement amène à penser qu'Huberman reconnaît l'importance de faire un retour sur ses expériences passées pour mieux les intégrer, et cela qu'elles soient positives ou négatives.

Finalement, un dernier élément apporté par Huberman mérite d'être souligné. Le changement va plus souvent dans le sens d'une intégration lorsque l'on constate un soutien effectif du milieu, ce qui viendrait confirmer l'importance d'une certaine forme d'accompagnement dans un processus d'intégration.

Dans le cadre du concept de développement adopté dans cette recherche, on pourrait parler d'une forme spécifique de changement. Ce type de changement s'inspire d'un paradigme à la fois systémique et holistique pour résoudre une «crise» de croissance que traverse la personne.

3.2.1.3 *Un processus en devenir*

À l'intérieur de la tension entre une conception mécanique et une autre plus organique, il existe une controverse qui s'intéresse au travail auquel donne lieu une situation d'échec. D'un côté, on retrouve une conception mécaniste voulant régler rapidement le problème immédiat de l'échec, tandis que de l'autre, la conception organique croit que l'échec fait partie de la dynamique interne de la personne et peut se résoudre grâce à un lent processus de cheminement personnel misant principalement sur les ressources intérieures de celles-ci.

Selon Richard (1990), la thérapie systémique est inspirée de la théorie générale des systèmes de van Bertalanffy (1942). Elle s'est développée grâce, entre autres, à Bateson et à Watzlawich qui ont créé le *Mental Research Institute* de Palo Alto, en Californie. Dans cette vision, le système se définit comme la mise en relation de tous les éléments dans leurs rapports avec une totalité complexe. Convaincus que la maladie mentale n'est pas le seul fait de la personne malade mais origine d'un «échec plus ou moins grand dans la communication familiale» (p. 185), ils croient que tous les membres de la famille en sont plus ou moins affectés, s'inspirant ainsi de la théorie de la «rétroaction» et de la «circularité» (p. 190). Pour traiter ces problèmes, ils utilisent une forme de thérapie visant à restaurer la communication dans la cellule familiale. Selon cet auteur, même si la thérapie systémique³⁹ s'est développée, au cours des dernières décennies, les limites de cette approche tiennent surtout au fait que, dans un souci d'efficacité, elle recherche la suppression du symptôme chez la personne malade, sans tenir compte de son «intérieurité».

Utilisant la thérapie brève, Watzlawich, Weakland et Fisch (1975) croient à la nécessité de re-cadrer la difficulté afin de modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation et, ainsi, d'en transformer le sens. L'effet de re-cadrage vise à changer l'angle de vision de la personne. Même si les tenants de cette option ne traitent que le

³⁹ Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse reconnaît que cette présentation de la théorie systémique peut paraître incomplète. Cependant, cette théorie ne constituant pas l'objet de cette thèse, le lecteur aura avantage à consulter d'autres auteurs pour mieux connaître les développements récents concernant la nouvelle approche systémique.

«bout émergé de l'iceberg», ils croient que cette méthode apporte des changements véritables et durables. Les résultats de ces thérapies brèves peuvent parfois sembler fort intéressants, à court terme cependant; il faut sans doute réfléchir sur les répercussions à plus long terme puisque tout un aspect de la personne est négligé : celui de son monde intérieur.

Les thérapies brèves adoptent une perspective sociale et environnementale qui justifie, à leurs yeux, l'appellation de thérapie systémique. À cet égard, on peut se questionner sur l'utilisation de ce terme quand on constate que cette approche orientée vers la globalité du réel ne tient pas compte du monde intérieur. Comment est-il possible que la compréhension d'un problème n'accorde aucune place aux racines de celui-ci et à l'histoire de son développement, sous prétexte qu'une telle investigation est trop longue et inutile ? De plus, le problème réel est-il vraiment réglé ou ne risque-t-il pas de surgir encore à la moindre occasion parce que le transfert d'une situation à une autre ne peut se faire ?

Dans une optique plus globalisante mise de l'avant dans cette recherche, il paraît intéressant d'ajouter une nouvelle dimension à cette approche systémique. Cette dimension plus personnelle donne une place à l'histoire passée du sujet par rapport à un problème et tient compte de la répercussion de ce problème sur le monde intérieur de celui-ci. On peut alors parler d'une conception plus organique du problème qui, certes, suppose une plus longue période d'intervention, mais est également porteuse d'une vision du changement à plus long terme.

À ce propos, la vision de Lacroix (1969) s'inspire d'une vision plus organique. Il explique que la signification de l'échec peut être double : d'un côté, l'échec est un mal puisqu'il signifie finitude, imperfection, inadaptation et souffrance; de l'autre, l'échec est un bien puisqu'il est une condition facilitant les prises de conscience et le cheminement de la personne.

Il est intéressant de constater que si ces significations ne peuvent exister l'une sans l'autre; elles sont liées comme deux parties indissociables. Même si l'on cherche à

s'éloigner de l'échec à cause des malaises qui en émergent, celui-ci, lorsqu'il est travaillé, peut permettre une évolution personnelle.

Pour leur part, Savoie-Zajc et Dolbec (1994) ont retenu, à partir des travaux d'Applebaum, trois paradigmes du changement applicables en éducation. Le paradigme de l'équilibre se définit par le maintien de son équilibre de fonctionnement, que l'impulsion de changement provienne de l'intérieur ou de l'extérieur du système. Dans le paradigme évolutionniste, chaque individu ou groupe «possède un certain potentiel de transformation et son évolution lente et graduelle s'accomplit selon un enchaînement de phases prévues et irréversibles» (p. 89). Finalement, le paradigme politique produit un changement par voie de négociations ou de compromis à l'intérieur d'un rapport de forces.

Le paradigme de l'équilibre semble correspondre au type de changement dont il est question dans cette recherche. Même si les auteurs décrivent ce paradigme comme s'adressant exclusivement à des groupes, celui-ci paraît également applicable à l'enseignant qui subit des perturbations. Plus les pressions sont fortes, plus les changements affectent la personne en profondeur, provoquant ainsi des restructurations importantes.

Cependant, même s'il y a une tendance à maintenir l'équilibre dans chacune des situations problèmes, on ne peut, à proprement parler, penser qu'il s'agit d'un simple événement comme l'affirment Savoie-Zajc et Dolbec (1994). En effet, de perturbation en perturbation, un véritable processus de changement s'installe et permet à la personne d'évoluer.

Dans cette même ligne de pensée, Paré (1990) explique la difficulté pour l'enseignant d'entrer dans sa «misère» (p. 5) par un besoin de se protéger dans sa vulnérabilité. Selon cet auteur, la dualité est cette séparation intérieure qui nous amène à cacher aux autres et souvent même à soi, une partie de ce que l'on est que l'on considère «mauvaise». Il ajoute que, sans l'acceptation d'entrer dans ses propres contradictions, aucun nouveau geste n'est possible.

Paré (1990) croit également qu'il faut que les choses mûrissent de l'intérieur et s'intègrent à petits pas. Le processus par lequel une personne travaille ses difficultés doit se faire au ralenti pour que la transformation s'opère «très lentement au fur et à mesure que la structure intérieure va permettre d'intégrer le résultat de l'expérience» (p. 14). L'idée d'un processus se réalisant petit à petit est soutenu par Paré. Celui-ci souligne également à quel point ce processus n'est pas facile à activer et peut même, à certains moments, faire surgir des résistances si l'on ne respecte pas le temps nécessaire.

De leur côté, Knowles et Hoefler (1989) expliquent comment une étudiante a réussi à transformer un échec dans son stage en une occasion d'apprentissage. Dans les mois suivants son expérience d'échec cette étudiante procède, avec l'aide de son superviseur, à plusieurs séances de «*debriefing*» (p. 19). Au cours d'une période de six mois, ils réfléchissent ensemble, pendant près de cent heures, sur certains aspects de l'expérience de la stagiaire comme : «[...] *the suitability of the placement; the incongruities of Angela's expectations with school realities; and the influences of her background on her personality and its resultant effects on her teaching*» (p. 21).

On peut voir que, dans le cas d'une expérience d'échec dans un stage, le processus de réappropriation et d'apprentissage est également un processus à long terme. De plus, l'accompagnement⁴⁰ de la personne qui supervise le stage facilite le processus de réflexion de l'étudiante.

S'inspirant d'un même paradigme, Gignac (1988), à l'aide des étapes de Gameau et Larivey⁴¹, analyse ses expériences difficiles et sa démarche personnelle. Parlant de son processus d'intégration, il lui donne le sens d'un processus d'auto-développement : «Ma façon de transformer un événement en apprentissage permet de créer des liens, de

⁴⁰ Cette dimension «accompagnement» sera reprise et traitée plus en profondeur dans le modèle d'analyse présenté, lors de l'analyse de second niveau.

⁴¹ Les six étapes du processus de croissance personnelle, telles que définies par Gameau et Larivey (1983), sont : l'émergence, l'immersion, le développement, la prise de signification, l'action unifiante et la pré-émergence. Ces étapes seront reprises et expliquées au point 1.8 du chapitre IV.

faire des transferts nécessaires à ma vie, d'intégrer dans ma pensée et mes comportements les apprentissages significatifs conscientisés...» (p. 38).

Les travaux de ces différents auteurs rendent crédible l'hypothèse selon laquelle il est essentiel d'accorder le temps nécessaire à la mise en place d'une transformation. En effet, il semble que la tentation de croire qu'un problème peut se résoudre rapidement conduit souvent à une solution temporaire. Le malaise risque de resurgir par la suite et avec plus d'acuité.

Cette recherche présente le travail effectué autour du sentiment d'échec comme un lent processus d'intégration où celui-ci est inclus dans l'ensemble des expériences de la personne, ce qui lui donne alors un nouveau sens. Et, comme nous l'a laissé entrevoir la première partie de ce chapitre, ce processus peut s'effectuer grâce à des mouvements d'aller et de retour, où le sentiment d'échec s'atténue ou s'accroît tour à tour.

3.2.2 Une vision organique de l'intégration du sentiment d'échec

Au niveau de l'intégration, on observe qu'il y a controverse entre, d'un côté, une conception plus mécanique dans laquelle chaque dimension de la personne constitue un monde en soi, (sans relation avec les autres ou encore avec des relations unilatérales) et, d'un autre côté, une conception organique selon laquelle on est en présence d'une dynamique d'ensemble susceptible de toucher à toutes les composantes de la personne, à l'intérieur d'un tout en mouvement.

Inspirés par une vision plus mécaniste, plusieurs chercheurs travaillant en éducation voient les échecs comme des situations isolées que l'on doit à tout prix éviter. C'est dans cette voie que se sont développés les travaux concernant la «pédagogie du succès» (*Mastery Learning*) à la suite des travaux de Bloom, de Block et De Lansheere (Daoust, 1996). Ainsi, la pédagogie de la réussite cherche à assurer la maîtrise des objectifs pour chacune des étapes d'une séquence d'apprentissage en accordant à chacun des apprenants le temps d'apprentissage correspondant à ses besoins. Ce que

l'on recherche, c'est l'élimination de l'échec grâce à la réduction des obstacles nuisant au succès.

C'est également dans cette même direction que s'orientent les travaux de Reuven Feuerstein et son programme d'enrichissement instrumental (PEI) (cités dans Daoust, 1996) ou encore ceux de La Garanderie (La Garanderie et Cattan, 1988) où l'on cherche à développer chez les apprenants des stratégies et des procédures visant à leur apprendre à penser et, ainsi, à éviter les échecs.

Par ailleurs, une conception plus organique de l'éducation s'inspire des travaux faits par Angers pour le Conseil supérieur de l'éducation au cours des années 1969-1970. Dans un document intitulé *L'activité éducative*, l'auteur présente l'idée d'une conception organique de l'activité éducative, dans laquelle l'apprentissage est une expérience active rattachée à la vie intérieure de l'étudiant.

Cette activité éducative est issue du dynamisme intérieur de l'apprenant. L'éducateur joue alors un rôle de médiateur exerçant une action indirecte, à condition qu'il soit lui-même une personne «engagée dans un mouvement continu de progrès intérieur» (p. 40) et cela, afin qu'il puisse coopérer à l'activité éducative de l'enfant.

L'éducateur qui entreprend une telle démarche de croissance peut s'ouvrir à sa dimension intérieure, permettant ainsi une véritable intégration de soi-même et de l'apprenant. Il ne cherche plus alors à éliminer l'échec. Celui-ci peut prendre un sens nouveau, constituant ainsi une étape de l'apprentissage.

Dans la même voie, Hamein (1988) préconise un rôle d'animation de la «totalité, la complexité et l'interaction des différences au niveau d'un tout organique» (p. 92). Dans cette perspective, la pratique professionnelle de l'enseignant ne peut qu'englober des dimensions personnelles⁴², puisque ses interventions sont influencées par ce qu'il est, autant que par les connaissances acquises ou les habiletés développées. Cette vision

⁴² La dimension personnelle dont il est question fait référence au monde intérieur de l'enseignant.

organique pourrait même influencer la formation des maîtres, comme le souligne Hamein (1989) :

Le retour de l'acteur tel que conçu ici ne peut que favoriser, chez celui-ci, l'accès à son pouvoir de formation. Cela se réalise progressivement à l'intérieur d'une démarche formative qui accueille toutes les composantes de sa personne reliées organiquement entre elles à l'intérieur d'une dynamique d'ensemble en mouvement. C'est précisément l'accès à cette totalité en mouvement qui développe chez l'acteur un processus d'entrer en contact avec son pouvoir de formation (p. 12).

Si l'on parle d'une vision organique de l'intégration, cela veut dire que la source de croissance vient de l'intérieur de la personne. En d'autres mots, la force qui permet à la personne de se développer n'est pas un élément extérieur à celle-ci, mais elle est plutôt constituée des ressources internes de la personne.

Pour soutenir cette conception, deux éléments seront abordés. Dans un premier temps, les écrits de plusieurs auteurs viendront confirmer l'importance de cette dimension intérieure de l'intégration dans le monde de l'éducation. Dans un deuxième temps, nous verrons comment l'intégration du sentiment d'échec peut être vue comme une dynamique incluant trois dimensions interreliées entre elles.

Cependant, une mise au point s'impose dès le départ. Dans le premier point concernant le caractère essentiel de la dimension intérieure de l'intégration, certaines des réflexions citées par des auteurs ne sont pas directement reliées à la problématique traitée dans cette recherche. Même s'il s'agit d'un détour, les éléments puisés chez ces auteurs présentent une certaine pertinence permettant de mieux comprendre comment se réalise le processus d'intégration du sentiment d'échec.

3.2.2.1 *Une dimension intérieure essentielle*

Selon Legendre (1993), le mot intégration signifie que l'on incorpore un nouvel élément s'insérant dans un tout de façon harmonieuse. Dans le monde de l'éducation,

l'intégration prend la plupart du temps deux formes différentes⁴³ : l'assimilation de nouvelles connaissances et l'appropriation progressive des traditions et des normes de la société, en vue de l'adaptation de l'individu.

Il paraît intéressant de compléter cette vision en y introduisant la dimension intérieure de la personne dans la démarche intégrative vécue en éducation. Dans le cadre de cette recherche, la dimension intérieure désigne la découverte et l'appropriation du sens personnel grâce aux résonances internes d'une expérience. Ce concept d'une dimension intérieure dans l'intégration est d'ailleurs défendu par plusieurs auteurs issus du monde de l'éducation.

Abordant les approches nouvelles en éducation au préscolaire-primaire, Haramain (1988) élargit la portée donnée au mot intégration, en préconisant trois niveaux différents d'un processus général d'intégration : (1) le développement intégral, qui intègre les différentes composantes de la personnalité; (2) l'intégration des matières visant un objet de connaissances significatives, actualisé dans une pédagogie de projet et (3) l'intégration sociale où les différences entre les enfants sont utilisées pour susciter des interactions positives et fructueuses au sein d'un groupe de plus en plus différencié et cohésif.

Selon Haramain (1988 et 1996b), le «fonctionnement harmonieux de la totalité» (p. 83) vers lequel on tend est le résultat d'un processus intérieur et, par conséquent, ne peut être exclusivement programmé de l'extérieur. L'importance de la dimension intérieure dans le processus d'intégration trouve donc un appui dans les écrits d'Haramain.

Cette position est soutenue par Delors (1996) qui affirme que l'éducation se fonde sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Il présente l'éducation comme un tout où chacune de ces formes d'apprentissage doit avoir une place, «car il existe entre elles de multiples points de contact, de recoupement et d'échange» (p. 92).

⁴³ Ces deux dimensions (cognitive et sociale) seront reprises et discutées en relation avec la dimension intérieure au point 3.2.2.2.

Expliquant le développement de la personne comme un processus dialectique commençant «par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui» (p. 104), il ajoute que «l'éducation est avant tout un voyage intérieur, dont les étapes correspondent à celles de la maturation continue de la personnalité» (p. 104).

La perspective, présentée par Delors, de faire de l'éducation «un tout», correspond à ce que je nomme processus d'intégration. Ce qui est intéressant, c'est qu'il inclut une dimension intérieure, nommée «apprendre à être», qu'il estime indispensable de développer dans la démarche éducative de l'enfant.

De son côté, Caouette (1992) présente le courant des écoles alternatives comme une approche dans laquelle la personne est «considérée et traitée comme un tout» (p. 63). Cette approche vise le développement optimal de l'enfant dans toutes ses dimensions. Une place est ainsi accordée au développement de la dimension intérieure chez l'enfant, considérée comme indispensable à son développement. Les tenants de cette approche affirment ainsi mieux respecter les différences individuelles entre les enfants.

Pour que l'intégration se réalise, Caouette (1992) croit nécessaire, comme éducateur, d'avoir une préoccupation pour «la qualité humaine de notre propre développement» (p. 67) afin de faciliter celui de l'enfant. Ce que Caouette cherche ainsi à mettre en place quand il mentionne la qualité humaine du développement, c'est précisément favoriser le développement de la dimension intérieure chez l'éducateur. Cependant, il faut ajouter que, dans les faits, une ouverture à la dimension intérieure n'est pas présente chez une bonne partie des enseignants en exercice.

Pour que cette ouverture devienne possible dans un futur rapproché, il semble indispensable d'effectuer des modifications au niveau de la formation initiale des enseignants. Sans une telle transformation, les nouveaux enseignants ont bien peu de chance de s'intéresser à la dimension intérieure de l'intégration, puisque celle-ci aura été occultée dans leur propre formation.

Haramain (1989) présente la formation des maîtres comme un lieu où deux options contradictoires s'affrontent continuellement. D'un côté, les partisans d'une première option, issus le plus souvent de l'université, veulent centrer tous leurs efforts sur «la transmission de théories d'une part et la construction d'une pratique hypothétique à partir d'elles, d'autre part» (p. 1). À l'opposé, les tenants de la deuxième voie, soutenue surtout par les étudiants eux-mêmes et les enseignants-formateurs⁴⁴, cherchent à former des praticiens «à partir de modèles pratiques réalisés par les professionnels d'expérience dans les milieux professionnels» (p. 1).

Ces deux options favorisent une vision extérieure de l'intégration puisque dans les deux cas, ils proposent une manière d'intégrer la théorie et la pratique qui s'accomplit en dehors de la personne en formation : dans le premier cas, ils cherchent à savoir quel modèle théorique ils doivent enseigner pour que l'intégration du modèle théorique à la pratique puisse se faire, tandis que dans le deuxième cas, ils se demandent quel modèle pratique il faudra utiliser pour que l'intégration de celui-ci puisse se réaliser dans la pratique de l'étudiant.

Devant la constatation de l'échec relatif de ces deux tendances à produire «une interaction formatrice entre théorie et pratique» (p. 1), Haramain (1989) propose une troisième voie qui se présente comme une alternative intéressante. Cette fois-ci, la dimension intérieure de la personne est prise en compte dans la formation et constitue l'endroit où se réalise l'interaction et l'intégration théorie-pratique.

De plus, dans une telle approche, le formateur devient lui-même une personne en formation, capable de confronter ses propres théories avec sa pratique comme formateur. La position défendue par Haramain semble une avenue intéressante pour permettre l'intégration véritable des connaissances acquises en formation des maîtres. Cette intégration peut se faire à la condition d'accorder une place prépondérante à la personne de l'étudiant lui-même, puisque c'est à l'intérieur de celui-ci que le processus peut s'actualiser.

⁴⁴ Le terme enseignant-formateur désigne l'enseignant qui reçoit un stagiaire dans sa classe.

Paquay (1994) présente, quant à lui, six conceptions du métier d'enseignant et de la formation des enseignants : un «maître instruit», un technicien, un praticien-artisan, un praticien réflexif, un acteur social et une personne. Dans la conception personnaliste, Paquay (1994) reconnaît l'importance d'affirmer que «l'enseignant est une personne» (Abraham, 1983) qui évolue «par des «crises» transformatrices tout au long de sa vie» (Huberman, 1989).

Ce volet se concrétise par la mise en place, dès la formation initiale, d'une «structure d'accompagnement personnalisé» (p. 28) pouvant favoriser «l'émergence et l'affirmation du projet personnel et professionnel» (p. 28). Le mouvement ainsi amorcé se poursuit pendant toute la carrière de l'enseignant grâce à un environnement organisationnel favorisant «un développement personnel et relationnel vers plus d'unification» (p. 28).

Sans vouloir faire le choix d'une conception au détriment d'une autre, Paquay (1994) émet plutôt «l'hypothèse de la valeur de chacune de ces conceptions du métier» (p. 29). Il met l'accent sur l'importance de tendre vers plus d'intégration qu'il définit comme «la prise en compte des divers pôles et (...le) renforcement de leur interdépendance dans leurs tensions dialectiques» (p. 33). Il insiste sur l'importance de réaliser «l'intégration constructive des moyens et surtout des personnes» (p. 33). Il ajoute de plus que l'intégration est un processus vivant qui évolue et se construit continuellement pour chaque personne.

La vision de Paquay, bien que différente de celle d'Haramain à certains égards, vient donc appuyer l'importance d'inclure la dimension intérieure de la personne dès les débuts de la formation du futur enseignant afin qu'une synthèse intégratrice puisse se réaliser en éducation. En outre, elle apporte une nouvelle voie d'exploration intéressante pour soutenir les efforts actuellement consentis en vue de renouveler les programmes en formation initiale des enseignants au Québec⁴⁵.

⁴⁵ À cet égard, je participe depuis deux ans à l'animation des cours PED 1010 et PED 4010A, intitulés *Dossier professionnel et culturel 1 et 2*, dont la coordination est assurée par Jean-Claude Héту, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie. Le but de cette activité est «de soutenir l'intégration

Cette position est également défendue par Delors (1996) qui veut repenser la formation des enseignants afin qu'elle contribue à la croissance des «qualités humaines et intellectuelles propres à favoriser une nouvelle approche de l'enseignement» (p. 163). Le fait de parler ainsi du développement de qualités humaines chez le futur enseignant, c'est donner une place à la dimension intérieure dans la formation initiale.

De même, Caouette (1992) insiste sur l'importance d'un changement en formation des maîtres qui devra prendre en compte la qualité de vie et le développement humain des étudiants pour que ceux-ci deviennent capables de développer ces potentialités chez les enfants. Encore ici, le développement de la dimension intérieure chez l'enseignant devient une manière d'atteindre l'intégration.

Un consensus se dessine chez plusieurs auteurs sur le fait que l'intégration passe par l'introduction d'une dimension intérieure à la personne, que ce soit chez l'enfant, l'éducateur ou l'étudiant en formation des maîtres. À ce moment-ci, un premier examen de mes propres expériences vient appuyer l'existence de cette dimension intérieure et son importance dans le processus éducatif. En d'autres termes, une intégration qui voudrait s'intéresser exclusivement aux aspects cognitif et social ou à un seul de ces éléments mènerait vers un cul-de-sac.

De plus, plusieurs auteurs affirment également qu'il y a interrelation entre ces expériences d'intégration chez les enseignants et chez les enfants. Il semble, à la lumière de cette recherche, que l'enseignant qui n'a pas lui-même eu des expériences d'intégration peut difficilement permettre celles-ci chez les enfants. Le processus d'intégration chez l'enseignant peut avoir des répercussions chez l'enfant et on peut même ajouter que plus l'enseignant parvient lui-même à vivre cette intégration, plus il peut devenir capable de favoriser celle-ci chez les enfants avec lesquels il travaille.

des connaissances et la construction d'une identité professionnelle» (Plan de cours, p. 1) chez les futurs enseignants. La lecture du texte de Paquay (1994) est proposée aux étudiants comme outil pour soutenir une réflexion sur leur identité et leur orientation professionnelle.

3.2.2.2 *Une intégration à trois dimensions*

L'importance de la dimension intérieure présentée précédemment se trouve confirmée dans la vision organique de l'intégration. Mais comment, dans cette intégration, s'articulent les liens entre ces différentes dimensions ?

Dans cette recherche sur le sentiment d'échec, on peut émettre l'hypothèse d'une intégration triangulaire où les dimensions cognitive, sociale et intérieure sont en interrelation entre elles. Cette hypothèse correspond à la vision organique qui anime cette recherche. Pour mieux comprendre ce dont il est question, il est important de regarder d'abord chacune de ces trois dimensions.

La dimension cognitive peut désigner un grand nombre de connaissances extérieures accumulées par la personne, sans que celle-ci se les approprie réellement. Par contre, il apparaît que lorsque la dimension cognitive entre en contact avec la dimension intérieure, elle devient processus de construction de connaissances en permettant une démarche intellectuelle autonome.

De la même manière, la dimension sociale peut désigner des liens sociaux souvent imposés, dans lesquels l'individu ne s'investit pas vraiment. À l'opposé, il semble que lorsque la dimension intérieure est présente conjointement avec la dimension sociale, un véritable lien s'établit, ce qui permet la communication et l'échange.

Si le sens de la dimension intérieure a été amplement explicitée précédemment, il est important de préciser qu'une personne qui se tourne exclusivement vers l'intérieur de soi peut s'isoler. Par ailleurs, il semble que si la personne s'ouvre à sa dimension extérieure tout en gardant une connexion avec son monde intérieur, cela peut favoriser la transparence et l'authenticité de l'être.

Ce que l'on peut remarquer, c'est que la personne qui met l'accent sur une seule de ces trois dimensions reste morcelée et sans unité. Ainsi, une personne qui développe une dimension cognitive extérieure ou sociale extérieure représente autant un extrême qu'une personne qui développe une dimension intérieure repliée sur soi. Dans tous les

cas, il ne s'établit pas de relation de réciprocité entre l'extérieur et l'intérieur. Par contre, il semble que lorsqu'une personne permet à ces trois dimensions d'entrer en interrelation entre elles, la communication s'établit et on peut alors parler d'un véritable processus d'intégration.

Il est possible d'illustrer cette perspective organique à l'aide d'un triangle dont chaque sommet représente l'un des trois volets de l'intégration : **la dimension cognitive** qui permet l'intégration de nouvelles connaissances sur le sentiment d'échec, **la dimension sociale** qui se traduit par des interactions plus fructueuses et **la dimension intérieure** à la personne qui se réalise par la transformation du Soi⁴⁶. L'intégration ne peut se réaliser sans que les trois aspects soient présents simultanément.

Cette recherche souhaite contribuer à vérifier la pertinence et la consistance de cette hypothèse à partir de l'analyse d'expériences de sentiment d'échec. De plus, si cette hypothèse se confirme, mes réflexions pourront favoriser la compréhension des liens existant entre ces trois dimensions. Dans cette recherche, la perspective organique devient un élément central, touchant à la fois la manière dont le sentiment d'échec s'est installé et le travail qui favorise son intégration. Le fait de s'y intéresser d'une manière organique permet de l'intégrer de manière organique : il s'agit en fait d'une seule et même démarche.

3.2.3 Contribution éventuelle dans le domaine professionnel

La réflexion actuelle s'intéresse à l'intégration du sentiment d'échec et s'inscrit donc dans un cadre pédagogique. Affronter les difficultés ou vivre un sentiment d'échec n'est pas une situation exceptionnelle qui se rattache à la seule expérience de la chercheuse. Ce thème se retrouve dans toutes les constituantes de la vie d'une éducatrice, autant chez les apprenants avec qui elle travaille, que dans la réflexion de l'enseignante sur sa propre pratique.

⁴⁶ La notion du Soi sera expliquée et développée au point 1.1 du chapitre IV.

Il a été possible de transformer l'approche de la chercheuse pour accompagner et supporter les stagiaires dans leurs difficultés, parce que celle-ci avait déjà pu bénéficier de cet accompagnement. Ce soutien lui a permis de développer une certaine tolérance envers son sentiment d'échec, tout en apprenant à garder sa centration⁴⁷. De plus, elle devient plus sensible aux expériences similaires vécues par les étudiantes côtoyées dans son travail.

Le travail que ces futures éducatrices auront à faire avec de jeunes enfants du préscolaire ou du primaire consiste, entre autres, à les accompagner dans leur démarche d'intégration, que ce soit aux niveaux personnel, social ou cognitif. L'expérience d'être accompagnées dans leur stage peut avoir une certaine influence. Certaines d'entre elles pourront, à leur tour, intégrer une forme d'accompagnement au niveau de la relation pédagogique développée avec les enfants.

Les résultats de cette recherche pourront, dans le domaine de l'éducation, se répercuter à trois paliers différents, mais néanmoins complémentaires :

- **Premièrement**, une telle étude pourra apporter des indications importantes pour faciliter l'accompagnement des stagiaires, que ce soit pour la superviseuse ou pour l'enseignante-formatrice, afin de venir en aide aux étudiantes qui se sentent démunies devant les problèmes auxquels elles sont confrontées. Ainsi, le domaine de la formation pratique des futures enseignantes s'enrichira de ces découvertes, ce qui par le fait même se répercutera chez les enseignantes.
- **Deuxièmement**, toucher le problème des difficultés et des échecs chez les stagiaires, c'est également les aider à prendre contact avec la complexité de la situation qu'elles devront affronter dans leur future classe avec les enfants en difficulté. Dans le contexte scolaire, il est fréquent que l'éducatrice n'accorde ni l'attention, ni le temps nécessaire qui permettraient à l'enfant d'approfondir une notion incomprise, semant ainsi peut-être le germe d'un sentiment d'échec. D'ailleurs, il est souvent tentant, pour

⁴⁷ Il est important de souligner qu'il existe deux formes de décentration. La première de ces formes représente une fuite pour éviter le contact avec ce qui est considéré comme trop difficile; tandis que la seconde permet de mieux comprendre, grâce à un certain recul favorisant chez la personne une position d'observateur. Cette deuxième forme de décentration permet une centration sur le problème.

l'enseignante, de rejeter les torts sur les parents ou même sur les enfants eux-mêmes, évitant ainsi de regarder ce qui pourrait être modifié dans son approche pédagogique.

Ne parvenant pas à briser la représentation dévalorisante de lui-même, l'enfant développe un sentiment d'échec. Dans de telles circonstances, il n'est pas étonnant que celui-ci répète l'échec qu'il a si souvent rencontré à l'école, en «décrochant» avant même la fin de son secondaire. On oublie que pour se sentir motivé, il faut se fixer des objectifs réalistes et avoir l'espoir de pouvoir les atteindre. L'éducatrice qui aura elle-même appris à comprendre et à intégrer son sentiment d'échec, sera plus apte à soutenir l'enfant dans une telle démarche.

- **Troisièmement**, cette recherche veut également soutenir les éducatrices de demain qui devront affronter la dynamique parfois difficile des écoles où elles sont appelées à travailler. Durant leurs premières années d'enseignement, il n'est pas rare que, pour différentes raisons, leur confiance soit ébranlée par les difficultés rencontrées dans leur travail auprès des enfants dans la classe, avec d'autres enseignantes, avec les parents ou avec la direction d'école. Leurs convictions pédagogiques et leurs valeurs, encore fragiles, sont parfois remises en question ou rejetées par ceux qui les côtoient. Cette situation peut provoquer un sentiment d'échec chez l'enseignante débutante.

CHAPITRE II
MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, quatre points seront traités. Tout d'abord, l'orientation méthodologique retenue dans cette recherche sera expliquée. Puis, dans un deuxième temps, il y aura présentation de la démarche d'expérimentation utilisée dans cette recherche. Par la suite, la méthode de traitement des données sera présentée et, finalement, compte tenu de la méthodologie employée, il y aura une discussion portant sur la validité de la présente recherche.

1. ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Le cheminement qui a permis à la chercheuse de s'intéresser à la question de l'intégration du sentiment d'échec a également influencé l'orientation méthodologique de cette recherche. Le choix de réaliser une recherche de type qualitatif s'explique par le fait que cette façon de faire représente ce que Deslauriers (1991) appelle «une autre voie» (p. 1), afin de réaliser une recherche plus proche de la réalité et qui décrit mieux les phénomènes étudiés.

La méthodologie utilisée présente deux centrations qui sont reliées entre elles : (1) il s'agit d'une recherche-formation où les aspects recherche et formation sont développés simultanément; (2) l'approche utilisée est une approche heuristique, c'est-à-dire une méthode de recherche qui conduit à faire des découvertes à partir de ses propres expériences et de celles des étudiantes participant à la recherche. Finalement, trois moyens, utilisés dans cette recherche, et reliés autant à la recherche-formation qu'à la recherche heuristique sont présentés : l'histoire de vie, le journal et l'entrevue.

1.1 Une recherche-formation

Cette recherche s'inscrit dans le courant de recherche-formation, initié par Gaston Pineau (1985), dans le domaine de l'éducation des adultes et repris et développé par Josso (1991), quelques années plus tard.

Selon Josso (1991), il s'agit «d'une méthodologie d'engagement de chercheurs dans une pratique de changement individuel et collectif» (p. 103) dans des domaines très

variés. Elle fait ressortir les deux aspects de ce type de recherche en ajoutant qu'il s'agit de la «mise en rapport dialectique d'une expérience existentielle et d'une expérience intellectuelle» (p. 133).

Josso (1993) insiste sur l'importance des liens constants entre recherche et formation, tout au long du processus : «Se former en cherchant l'objet-même de la formation, chercher en se formant à trouver l'objet-même de la recherche» (p. 178). Ainsi, les savoirs s'élaborent et s'approfondissent pendant la démarche de formation personnelle et professionnelle. Cette idée est reprise par Hamein (1995) qui explique ainsi les liens entre la recherche et la formation : «La démarche de recherche, tout en se situant au plan théorique, devient formatrice : le chercheur, en analysant et en enrichissant son savoir d'expérience, transforme simultanément sa pratique professionnelle» (p. 112).

De plus, Josso (1993) croit que, dans cette démarche, la personne se transforme en prenant conscience du fait qu'elle a été et est encore sujet de ses transformations. Selon elle, cette conscientisation devient possible chez l'individu qui entre en contact avec lui-même.

Pour sa part, Hamein (1995) identifie une triple visée dans la recherche-formation : «la (re)construction ou la (re)création (1) de connaissances théoriques, (2) d'une pratique sociale de type professionnel et (3) du rapport à soi et à son environnement (p. 112)». Il explique que les différents niveaux de transformation (théorique, professionnelle et personnelle) induits par la recherche-formation peuvent prendre des trajectoires différentes selon les personnes, mais doivent toujours être perçus dans leur globalité.

En jetant un regard rétrospectif sur l'évolution de la formation de la chercheuse, il est possible de constater que, depuis les débuts de sa carrière d'enseignante, un désir de se perfectionner l'habite constamment. Ce désir a été comblé de différentes façons, que ce soit par des lectures, diverses activités de formation offertes par ma commission scolaire ou la poursuite d'études plus formelles au niveau universitaire. Mais, bien au-delà

de l'acquisition de nouvelles connaissances, il y a toujours eu des efforts constants afin de découvrir de nouvelles façons d'améliorer sa pratique professionnelle.

Ainsi, le choix de la chercheuse de s'intéresser au sentiment d'échec, au cours de ses études doctorales, se justifie par la portée de celui-ci sur l'ensemble des gestes de sa pratique professionnelle. Pendant l'élaboration de cette recherche, différentes lectures faites autour de la question ont enrichi une telle réflexion. La compréhension du processus d'intégration du sentiment d'échec, dégagé de ce travail professionnel et personnel constitue un modeste apport visant à enrichir cette réflexion, en éducation.

Haramain (1995) affirme que la recherche-formation trouve sa particularité dans l'importance de la place accordée à la personne du chercheur pour l'élaboration de la problématique de recherche et l'orientation méthodologique qui en découle. Pendant le déroulement de leur recherche, les étudiants évoluent d'un rôle de «consommateur de modèles de pratique élaborés par des «producteurs» extérieurs» (p. 119) vers celui de «bâtitteur au sein de l'édifice scientifique» (p. 123). Travaillant à superviser des étudiants qui élaborent une recherche-formation, il insiste sur le changement de rapport qui se produit pendant l'élaboration de la recherche : «[...] une transformation conduisant le chercheur d'une dynamique «dominant-dominé» ou «**rapport de pouvoir**», vers une «réciprocité de relation» se traduisant en «**pouvoir du rapport**» (p.125).

Dans cette démarche doctorale, il y a eu des moments exaltants pendant lesquels une énergie nouvelle émergeait, mais également des moments de résistance pendant lesquels une impression de piétiner ou de se retrouver dans un cul-de-sac envahissait la chercheuse. Selon Haramain (1995), lorsque l'on entreprend ainsi «une double démarche réciproque de construction de l'être et de la connaissance» (p. 117), il est normal de vivre beaucoup de moments d'incertitude, d'angoisse et de questionnement.

Dans une même ligne de pensée, Le Bouedec (1993a) présente son approche de «formation par la recherche» (p. 21), développée en collaboration avec La Garanderie, dans laquelle la formation de la personne constitue le but ultime, la recherche devenant un moyen pour y parvenir.

Le processus dans lequel s'engage la personne qui écrit une thèse constitue une véritable rupture, se manifestant à deux niveaux. D'abord, une rupture avec l'image de soi, lors de l'élaboration de la problématique, où un certain nombre de questions des directeurs de recherche peuvent déstabiliser la personne, puis une rupture lors de la rédaction elle-même, parce que les exigences de construction d'un raisonnement rigoureux doivent être respectées.

Le Bouedec (1993b) identifie également un changement dans le rapport au savoir lors de l'élaboration de la thèse, pour l'étudiant au doctorat : «de la réception d'un savoir construit par d'autres [...] à la production du savoir» (p. 14). Selon lui, celui qui réussit à effectuer ce passage «en sort formé, car transformé» (p. 14). De plus, il croit que ce passage peut être facilité par l'accompagnement attentif d'un groupe d'étudiants au doctorat, par des directeurs de recherche travaillant en co-animation.

Cette recherche est donc en lien avec la réalité d'une personne engagée en formation des maîtres. En plus d'apporter de nouvelles connaissances qui pourront être utiles dans le cadre de la supervision des stages, elle permet de se former à l'intérieur du cadre de la pratique professionnelle.

1.2 Une approche heuristique

Craig (1978), à la suite d'une recherche personnelle intense autour de ce qu'est l'approche heuristique, en vient à formuler sa propre définition :

Une approche qui encourage l'individu à **découvrir** (1) **seul** (2) à l'aide d'**étapes émergentes** de procédures et de signification (3) et avec des méthodes qui semblent favoriser une solution et (4) inciter l'individu à poursuivre de lui-même sa recherche (5) (p. 17) .

Moustakas (1990) croit que l'approche heuristique représente une voie pertinente permettant de s'engager dans une recherche scientifique à travers des méthodes et processus visant la découverte. Selon lui, la recherche heuristique exige que la personne s'engage passionnément, et avec rigueur, à rester présente continuellement et intensément à sa question, jusqu'à ce qu'elle obtienne une réponse satisfaisante.

La recherche heuristique peut être définie comme une approche favorisant l'émergence de découvertes, faites à partir de soi-même. Le sens de cette approche est de permettre à un processus interne de recherche de s'installer afin de découvrir la véritable nature et la signification profonde de son expérience par rapport à la question étudiée. Par la suite, il devient possible de faire des mises en relation pour voir si ce qui a émergé de cette quête intérieure a des résonances chez d'autres personnes. Au fur et à mesure que la compréhension du phénomène étudié s'approfondit, croissance et transformations deviennent possibles.

Au cours des dernières décennies, plusieurs recherches ont été réalisées grâce à cette approche. Le **tableau I** (page suivante) permet de comparer les quatre étapes de la recherche heuristique telles que définies par Craig (1978, p. 20) avec les six phases décrites par Moustakas (1990, p. 27-32).

Ce tableau, nous permet de constater que les étapes, bien que formulées de façon différente, se recoupent et décrivent une même réalité. Ainsi, l'étape 1 de Craig (la question) et la première phase de Moustakas (engagement initial) décrivent toutes deux l'importance de la question pour le chercheur.

Moustakas décrit en deux phases différentes (immersion et incubation) ce que Craig présente à la deuxième étape (l'exploration) de son processus. De même, Moustakas utilise les phases 4 (illumination) et 5 (explication) pour désigner l'étape de la compréhension de Craig. Finalement, Craig nomme communication la dernière étape du processus, ce que Moustakas qualifie pour sa part de synthèse créatrice.

Craig (1978) insiste sur le fait que les étapes de la recherche heuristique ont des frontières plutôt floues et sont toujours en interaction entre elles. Malgré le fait qu'une étape soit prédominante à un moment donné, il y a des mouvements continuels pour passer de l'une à l'autre. Pour les fins de cette recherche, la description des étapes faites par Moustakas sera utilisée. Ce choix se justifie par le fait que les étapes identifiées par Moustakas sont plus détaillées et permettent de mieux comprendre la démarche décrite dans cette recherche.

Tableau I

Les étapes de la recherche heuristique

Craig (1978)	Moustakas (1990)
<p>1. <i>La question</i> : Être conscient d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective.</p> <p>2. <i>L'exploration</i> : Explorer cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience.</p> <p>3. <i>La compréhension</i> : Clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration.</p> <p>4. <i>La communication</i> : Articuler ces découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.</p>	<p>1. <i>Engagement initial</i> : Découvrir un intérêt intense du chercheur, qui porte un sens personnel et social.</p> <p>2. <i>Immersion</i> : Être habité par la question à l'état d'éveil, de sommeil ou dans ses rêves.</p> <p>3. <i>Incubation</i> : Accomplir un travail intérieur dans lequel la dimension tacite et l'intuition aident à clarifier la compréhension du sujet.</p> <p>4. <i>Illumination</i> : S'éveiller à de nouvelles constituantes de l'expérience, ajoutant ainsi des dimensions au savoir.</p> <p>5. <i>Explication</i> : S'efforcer de comprendre et de découvrir les nuances et les constituantes du phénomène, afin de les réunir en un tout.</p> <p>6. <i>Synthèse créatrice</i> : Faire une description du phénomène (en utilisant des citations et des exemples), poème, histoire, dessin, peinture ou autre forme créatrice.</p>

Même si l'approche heuristique suppose des étapes aux frontières fluides et fortement interreliées entre elles, il est intéressant de distinguer rétrospectivement les séquences suivies tout au long de la progression de la recherche. L'intérêt de cette

division, plutôt arbitraire, d'une démarche globale est de mieux saisir ce qui se passe concrètement pour le chercheur engagé dans le processus. Voyons maintenant comment se sont déroulées ces étapes :

1. Engagement initial

Cette étape commence au moment où la chercheuse accepte de se pencher sur le malaise ressenti, suite à la rencontre avec le jury, lors de l'oral de l'examen de synthèse. À ce moment-là, elle écoute à plusieurs reprises l'enregistrement de la rencontre et en transcrit le «verbatim». Elle parvient à identifier le sentiment d'échec qui l'habite et décide de s'engager dans cette direction pour sa recherche, non sans avoir pris conscience des implications personnelles et sociales de cet engagement.

2. Immersion

Dans le but d'approfondir sa réflexion sur l'étendue de ce problème dans sa vie, la chercheuse décide d'écrire un récit de vie mettant l'accent sur les difficultés, échecs et sentiment d'échec. Elle prend alors conscience que l'origine du problème vient des premières expériences scolaires et, probablement même, d'expériences reliées à son milieu familial. De plus, elle constate les répercussions du sentiment d'échec tant dans la vie professionnelle que personnelle.

Même si, à cette époque, elle ressent encore beaucoup de confusion par rapport au sens véritable de ce sentiment, elle découvre, au jour le jour, toutes les implications quotidiennes de ce malaise. La rédaction du devis de recherche ne se fait pas facilement et elle doit écrire plusieurs versions avant que sa pensée devienne suffisamment claire.

Encore une fois, ces différentes phases d'écriture plutôt solitaires lui font vivre un sentiment d'échec face à son travail. Elle écrit régulièrement ses réactions face aux difficultés rencontrées dans son journal de recherche. Au plan professionnel, que ce soit dans son travail comme éducatrice au préscolaire, chargée de cours ou superviseuse de stages, elle est également confrontée à des difficultés qui alimentent un sentiment d'échec.

3. Incubation

Pour la chercheuse, cette phase commence dans les jours précédant la rencontre avec le jury du devis. À ce moment-là, prenant conscience de la peur qui la tenaille par rapport à cette rencontre, elle fait une première démarche pour dépasser ce sentiment en préparant une présentation où elle se réapproprie le sentiment d'échec ressenti à différentes occasions.

Cette rencontre, tellement crainte au départ, devient une source d'inspiration. Elle donne lieu à des échanges qui permettront l'écriture, dans les semaines suivantes, d'une annexe au devis, clarifiant ainsi les points encore obscurs.

4. Illumination

Au début de cette période, la chercheuse commence à faire l'analyse des données accumulées. C'est une période de doute constant où elle avance à petits pas, essayant de remettre en ordre les morceaux du puzzle.

L'«*Eureka*» se situe quelques jours après une rencontre avec le groupe de recherche du LABO-TIPE où elle a présenté une première compréhension de la manière dont on parvient à intégrer un sentiment d'échec. Elle y voit alors sept étapes différentes. Après cette rencontre, elle reprend son travail en tenant compte des réactions des participants à cette présentation. De plus, à partir de cette réflexion, elle prépare une communication pour un congrès auquel elle doit participer.

Toutes ces considérations autour du sentiment d'échec permettent qu'elle devienne capable de «jouer avec les concepts». Elle n'est plus paralysée dans une vision à sens unique, mais elle se met en démarche pour élaborer une compréhension du processus d'intégration du sentiment d'échec connectée à ses expériences. Il s'agit d'un événement important puisque c'est à partir de ce moment que tous les éléments accumulés commencent à prendre forme, laissant ainsi entrevoir la fin de la recherche.

5. Explication

Cette phase permet la poursuite de la démarche réflexive en incluant l'analyse des données des participantes, recueillies précédemment, afin de trouver les points de convergence et de divergence. La compréhension du sentiment d'échec dégagée précédemment se nuance alors, pour tenir compte des particularités de chacun des sujets de l'étude.

Pendant cette période, la chercheuse bénéficie grandement des questions et remarques de son directeur de recherche et de ses pairs, eux-mêmes impliqués dans une recherche de doctorat, ce qui lui permet d'avancer dans la clarification des points encore obscurs à propos du sentiment d'échec et de son intégration.

6. Synthèse créatrice

La synthèse créatrice correspond à l'élaboration d'un schéma présentant toute la complexité du phénomène dont ce travail veut témoigner. Ce schéma et son explication se retrouvent au chapitre de l'analyse de deuxième niveau (chapitre IV) dans ce document.

1.3 Des instruments communs

Des précisions semblent nécessaires à ce moment-ci concernant trois moyens utilisés, tant en recherche-formation que dans une approche heuristique et qui sont abondamment employés dans cette recherche : l'histoire de vie, le journal et l'entrevue.

1.3.1 L'histoire de vie

Selon Josso (1991), c'est à partir du développement des potentialités de la personne, mis de l'avant par l'approche rogérienne, qu'est apparue l'idée d'un projet de formation en éducation des adultes. En sciences de l'éducation, cette idée s'est développée ensuite dans le sens «d'autoformation, d'appropriation de sa formation, de responsabilisation des apprenants» (p. 137) grâce à des auteurs comme Freire, Pineau, Honoré et Dominicé.

De plus, Josso (1991) explique que l'accent mis sur l'importance de l'individualité de la personne et sur la nécessité d'en tenir compte dans le processus éducatif a ouvert la voie à «l'émergence d'un intérêt pour l'histoire de vie des apprenants» (p. 137). Afin que l'histoire de vie puisse mener vers une formation, cette réflexion sur son propre parcours de vie doit servir à mieux comprendre le présent de la personne.

Pineau (1983) dit quel est, pour lui, le sens du mot formation : se donner une forme qui sera toujours inachevée et qui est le résultat de la réflexion sur son action. L'histoire de vie devient alors un passage obligé vers sa formation. En effet, c'est l'accumulation des significations qu'ont pris nos actions dans le passé qui permet la formation : «[...] elle est un moyen privilégié d'autoformation, dans la mesure où faire son histoire, c'est faire sa vie» (p. 184).

De son côté, Hamein (1996 a) précise que le travail sur l'histoire de vie facilite le contact entre différentes facettes de soi : «D'un «je» d'ici et maintenant nous passons alors aux «je(s)» dans le temps et dans l'espace pour pouvoir transcender enfin un «JE» plus intégré et mieux unifié» (p. 2). De plus, il croit que cet élargissement du «je» devient une voie d'ouverture et d'accueil à l'autre, en ce sens que c'est en acceptant ses propres différences que l'on devient capable de mieux accepter celles des autres. À partir de son expérience personnelle de l'histoire de vie et de celles dont il a pu être témoin, il croit que son pouvoir transformateur réside dans l'ouverture à la totalité de l'expérience de la personne.

Dans cette recherche, l'histoire de vie a d'abord servi à l'exploration du sujet, puisque le récit de vie de la chercheuse a été rédigé dès que le choix de la question s'est précisé. L'écriture de cette histoire de vie a mis l'accent sur les difficultés, échecs et sentiment d'échec dans ses expériences. À partir de ce récit, une première compréhension du sujet s'est faite grâce à laquelle une problématique s'est précisée, ainsi que les orientations méthodologiques pertinentes à cette étude. Suite à ce retour sur soi à travers le temps, une transformation vers l'«*empowerment*» a commencé à s'effectuer et s'est continuée tout au long du processus.

Plus tard, une manière différente d'aborder l'histoire de vie⁴⁸ avec les stagiaires a été utilisée, ceci afin de tenir compte des contraintes de temps et des limites de mon travail de superviseure. Des éléments de ces récits de vie ont servi lors de l'analyse des données.

Dans cette démarche, l'histoire de vie peut être vue, d'une part comme un outil de recherche, puisqu'elle devient un moyen pour comprendre l'objet de cette étude et d'autre part comme un outil de formation, puisqu'elle me permet de se former, en intégrant le sentiment d'échec qui empêchait la réappropriation d'un pouvoir personnel. En ce sens, cette approche devient un instrument de travail nécessaire à la recherche-formation. De plus, elle est souvent utilisée en approche heuristique pour explorer en profondeur la question de recherche et ainsi parvenir à mieux la comprendre.

1.3.2 Le journal

Dans cette recherche, le journal est vu comme un outil de réflexion et de développement de la conscience pour la chercheuse. Paré (1984) définit le journal comme «un instrument de croissance et d'intégration personnelle» (p. 15). Il croit que le journal permet d'avoir accès à son «espace intérieur» (p. 6), pour clarifier des situations, au-delà des apparences et découvrir ainsi d'autres aspects de la réalité. L'écriture permet de dépasser la simple pensée intérieure, à cause de son caractère permanent qui rend possible un retour pour analyser, retravailler, ou même faire des relations entre des situations.

Dans l'écriture d'un journal, Paré (1984) trouve important de «laisser le temps faire son chemin» pour qu'un travail en profondeur puisse s'accomplir. Cette référence à la lenteur des processus mis en cause est très importante à souligner, parce que cette difficulté peut mener vers l'abandon.

⁴⁸ Ce travail, à partir d'une visualisation et d'un collage, est relaté au point 2 de ce chapitre.

De plus, Paré et Legault (1995) ajoutent que l'écriture sert à s'approprier son expérience, grâce à l'analyse réflexive et à l'émergence de représentations nouvelles ou mieux articulées. Cette possibilité d'acquérir une plus grande maîtrise sur son expérience semble fondamentale dans l'acte d'écriture.

Selon Progoff (1984), le journal est un instrument de travail qui permet de découvrir en soi des ressources dont on ne soupçonne parfois même pas l'existence. Écrire son journal contribue à faire émerger le «fil conducteur» (p. 15) qui donne du sens à nos expériences. Ainsi, au fur et à mesure où la perspective s'élargit, la personne prend conscience que la continuité de ses expériences vient de sa relation intérieure aux événements et non des événements eux-mêmes.

En outre, il insiste sur la «continuité du processus» (p. 17), afin que celui-ci puisse favoriser la croissance de l'individu. Il ne s'agit donc pas là d'une activité accessoire à laquelle on s'adonne si l'on a du temps, mais plutôt d'un engagement personnel dans une démarche d'écriture, afin que des résultats tangibles puissent émerger. S'appuyant sur la conviction que, trop souvent, l'individu dépend de ressources extérieures à lui, il cherche plutôt à élargir ses capacités intérieures grâce à l'écriture, afin de l'aider à traverser les périodes difficiles de sa vie.

Progoff (1984) affirme encore que la réflexion sur des situations de vie, à l'intérieur du journal, active des «mini-processus» (p. 44). Ceux-ci, lorsqu'ils sont interreliés entre eux, provoquent une «multiplication des énergies [...], qui seraient toutes canalisées vers un seul processus intégrateur de croissance» (p. 45).

C'est dans cette voie intégratrice que le journal est apparu comme un outil privilégié de travail dans cette recherche, que ce soit pour la chercheuse ou pour les stagiaires. Pendant le déroulement de cette recherche, le journal a été un compagnon de route permettant une analyse réflexive continue sur ses expériences. Le matériel ainsi accumulé a constitué une source de données, analysées ultérieurement dans ce travail.

De la même manière, pendant toute la durée de leur stage, les étudiantes ont rédigé un journal. Dans celui-ci, elles font une analyse de situations de leur pratique professionnelle. Toutes ces données sont par la suite utilisées dans l'analyse, permettant ainsi de faire avancer la compréhension de la question de recherche.

Le journal devient à la fois un outil de formation personnelle et professionnelle, puisqu'il sert à analyser l'expérience des participantes à la recherche et un outil de recherche, puisqu'il fournit les données de base à cette recherche. De plus, la réflexion sur cette recherche se continue dans l'écriture d'un journal tout au long de l'évolution de mon processus.

1.3.3 L'entrevue

Dans cette recherche, des entrevues sont effectuées, afin de compléter la première phase d'investigation personnelle de la question. Cette technique permet de recueillir des informations pertinentes concernant la question de recherche. Le but de ces entretiens est d'établir un dialogue entre l'auteur de cette recherche et les stagiaires, pour mieux comprendre la question du sentiment d'échec. De cette manière, des mises en relation pourront être établies entre les données de la chercheuse et celles des autres participantes, afin de mettre en évidence toute la complexité du sentiment d'échec et ses influences sur plusieurs sphères de la formation.

Boutin (1997) nomme «entretien de recherche» cette technique qui origine de l'anthropologie et de l'ethnographie. Dans son ouvrage consacré à l'entretien de recherche qualitatif, celui-ci fait une revue de différentes définitions de l'entretien de recherche. Il conclut en mettant en évidence les points de convergence entre différents auteurs consultés : «une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé» (p. 23).

Comme les entrevues avec les participantes se situent à l'intérieur d'une approche heuristique, celles-ci sont élaborées à partir des réflexions et des interrogations formulées par la chercheuse elle-même. Cependant, ce canevas de départ est enrichi au fur et à

mesure où l'entretien se déroule, grâce aux échanges entre les deux parties. De plus, au cours de ces échanges, une place importante est donnée à l'expression d'éléments concernant le monde intérieur des participants.

Moustakas (1990) s'est intéressé à l'utilisation de l'entrevue dans le cadre de la recherche heuristique. Cet auteur présente l'entrevue prolongée (*extended interview*) comme une méthode couramment utilisée pour recueillir les données de la recherche. Il souligne que ce type d'entrevue permet un dialogue authentique dans lequel la personne est encouragée à exprimer les idées, pensées, sentiments et images sur la question abordée.

Pour sa part, Patton (cité dans Moustakas, 1990, p. 47) présente l'entrevue de conversation informelle (*informal conversational interview*) comme étant la forme d'entrevue qui respecte le mieux le sens et le rythme de l'exploration heuristique. En effet, celle-ci favorise le dialogue entre la personne qui conduit l'entrevue et le participant, ce qui permet l'ouverture de nouvelles voies de compréhension à propos de la question étudiée. De plus, même si des questions générales peuvent être formulées à l'avance, un dialogue authentique ne peut être planifié à l'avance.

Quant au nombre de participants, il est possible d'entreprendre une recherche heuristique avec un seul participant, selon Moustakas (1990), lorsque le matériel recueilli lors des entrevues est suffisamment riche pour permettre d'approfondir le sens de la question. La durée de la rencontre n'est pas déterminée à l'avance; celle-ci se termine plutôt quand il n'y a plus rien à ajouter pour enrichir la compréhension.

D'autre part, selon la typologie proposée par Boutin (1997)⁴⁹, le type d'entretien utilisé dans cette recherche s'inspire de l'entretien actif (*active interview*). À ce propos, Holstein et Gubrium font ressortir que l'entretien actif permet «la construction d'un dialogue entre l'interviewé et le chercheur» (cités dans Boutin, 1997, p. 28). Le chercheur

⁴⁹ Cet auteur propose une typologie, fortement inspirée des travaux de Grawitz (1986) et de Mayer et Ouellet (1991), qui tient compte essentiellement du mode d'investigation choisi et du but poursuivi par le chercheur.

participe à un processus commun d'élaboration de sens, permettant l'approfondissement du thème avec chacun des participants.

Celui qui conduit l'entretien est fortement impliqué tout au long de la rencontre et «soutient sans arrêt son interlocuteur dans sa réflexion» (Mucchielli, cité dans Boutin, 1997, p. 29). La construction d'un dialogue et la recherche d'une signification authentique, chez l'intervieweur comme chez l'interviewé, sont deux éléments compatibles avec le cadre de la recherche heuristique et de la recherche-formation.

Quant à Kvale (cité dans Boutin, 1997, p. 46), il propose plusieurs caractéristiques de l'entretien de recherche qualitatif dont, entre autres, une centration sur le monde intérieur du participant pour mieux comprendre les phénomènes qui y sont reliés. Cet énoncé soutient l'importance qu'il faut accorder à la démarche d'exploration du monde intérieur des participants lorsqu'il est question du sentiment d'échec.

De plus, une entrevue ne se fait pas dans n'importe quelles conditions psychologiques. Si l'on veut que le matériel recueilli ait une certaine richesse, il sera nécessaire de mettre en place des exigences minimales quant à sa réalisation. Ainsi, pour favoriser l'établissement d'un dialogue entre la chercheuse et les participantes, il est important, lors de la rencontre, d'instaurer un climat favorable.

Boutin (1997) énumère certaines attitudes, empruntées de l'approche thérapeutique, qu'il importe de développer chez le chercheur utilisant l'entrevue de type qualitatif : «la mise en train empathique, l'écoute active et la reformulation» (p. 37). Insistant sur l'importance de la communication comme élément de base de l'entretien de recherche qualitatif, ce même auteur rappelle les conditions indispensables à sa facilitation, selon les principes énoncés par Rogers : «l'authenticité ou la congruence, l'attention positive inconditionnelle et, finalement l'empathie» (cité par Boutin, 1997, p. 67).

Moustakas (1990) énumère également quelques conditions pouvant assurer la qualité des données : savoir créer un climat qui encourage les participants à partager leurs expériences, démontrer une ouverture envers l'autre, manifester de l'empathie dans

l'écoute de l'autre, faire preuve de flexibilité pour varier les procédures selon les besoins manifestés pendant le dialogue.

La recherche heuristique utilise fréquemment l'entrevue comme un moyen pour approfondir la compréhension d'une question chez les participants. Même si les appellations de l'entrevue sont différentes selon les auteurs, certains points de convergence peuvent être identifiés afin de situer le type d'entrevue employé dans cette recherche :

- l'entrevue prend la forme d'un dialogue;
- les échanges s'intéressent au monde intérieur des participants;
- une importance est accordée à l'instauration de conditions favorisant le dialogue.

2. MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES

En acceptant de regarder son malaise afin de mieux l'identifier, l'importance du sentiment d'échec est devenue plus consciente pour la chercheuse. C'est à travers son journal que l'on peut suivre les manifestations de ce sentiment dans son expérience et comment, peu à peu, elle a pu en arriver à mieux comprendre quels en étaient les fondements.

Ce journal, qui couvre la période 1991, 1992 et 1993 contient 95 pages. De plus, des compte rendus, totalisant 155 pages, renferment les réflexions faites, suite aux rencontres avec la directrice de cette recherche. L'intérêt de ces comptes rendus est, qu'en plus d'y faire un résumé des rencontres, ils permettent de suivre l'évolution des réactions éprouvées face à l'encadrement reçu.

À ces éléments s'ajoutent quelque 122 pages, constituant le *verbatim* de plusieurs rencontres importantes concernant cette recherche (oral de l'examen de synthèse, rencontre avec le jury du devis de recherche, présentations au LABO-TIPE). Ces rencontres constituent des moments charnières de la présente démarche, en plus d'apporter un apport extérieur important.

Par ailleurs, l'expérience de la chercheuse est mise en relation avec celles d'autres personnes pour faire ressortir certaines ressemblances et différences qui s'en dégagent et, ainsi, mieux comprendre toutes les facettes de la question.

Les participantes à cette recherche ont été choisies parmi les étudiantes rencontrées par la chercheuse dans le cadre de son travail comme superviseuse de stage. Ce choix est justifié par l'expérience d'avoir elle-même ressenti un sentiment d'échec en stage, lors de sa formation initiale comme enseignante et pour répondre à un besoin pressenti chez les stagiaires, dans son travail de superviseuse.

Une collecte de données préliminaires s'est déroulée avec un premier groupe de stagiaires durant l'hiver 1992. Pour la première fois, les manifestations du sentiment d'échec chez les stagiaires ont suscité de l'intérêt. À la fin du stage, les journaux de cinq d'entre elles, présentant des éléments intéressants pour l'exploration du sentiment d'échec, ont été recueillis (avec leur accord). Un premier examen du matériel a permis de planifier une deuxième collecte de données.

Celle-ci s'est faite auprès d'un groupe de douze stagiaires, dans le cadre de leur dernier stage d'enseignement en formation des maîtres, soit de janvier à fin avril 1993. Dès le début des rencontres, la collaboration d'étudiantes volontaires a été sollicitée, en spécifiant qu'elles devaient participer à deux entrevues et permettre de conserver une copie de leur journal, ainsi que des extraits de leur rapport-synthèse jugés pertinents.

Six étudiantes ont accepté, spontanément, de prendre part à cette recherche. Dans un premier temps, des données ont été recueillies auprès de chacune d'entre elles après lecture de la feuille d'instruction aux participantes et signature du formulaire de consentement. Dans la présente recherche, le principal critère permettant de considérer les données comme pertinentes est celui de la référence au monde intérieur de chacune des participantes. En effet, considérant que le phénomène étudié est le sentiment d'échec, il ne s'agit pas seulement de décrire son expérience mais également de l'appréhender grâce au monde des perceptions, des émotions et du ressenti.

Même si des données ont été recueillies pour l'ensemble des étudiantes, les données provenant de deux sujets volontaires ont ensuite été écartées de l'analyse finale parce qu'aucun élément significatif n'émergeait d'une première analyse de leurs données. D'ailleurs les entrevues avec ces deux participantes n'ont donné lieu à aucun dialogue, mais se sont plutôt déroulées sous forme de questions/réponses dans lesquelles le sentiment d'échec était constamment évacué ou nié.

Quant aux quatre participantes retenues, elles l'ont été en fonction de leur proximité avec leur monde intérieur et de leur capacité d'en parler, tant dans les entrevues que dans les documents écrits recueillis. De plus, le rôle privilégié de la chercheuse, qui occupe également la fonction de superviseuse, permet de constater que ce dont ces stagiaires parlent pendant les entrevues concorde avec ce qui peut être observé dans la réalité quotidienne de leur classe.

Si l'on regarde les caractéristiques des quatre stagiaires dont les données ont été analysées, trois d'entre elles sont des filles. Leur âge se situe entre 22 et 29 ans et elles sont toutes issues de familles francophones, établies au Québec depuis longtemps. Lors de la cueillette des données, elles étaient inscrites comme étudiantes à temps plein dans un programme universitaire de trois ans menant vers l'obtention d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Toutes les quatre ont eu, à un moment ou l'autre de leur scolarité, des difficultés scolaires dont elles parlent pendant l'entrevue. Une des participantes s'est inscrite en formation des maîtres après avoir travaillé pendant cinq ans dans un domaine d'activités tout à fait différent.

Ce stage constitue la dernière étape de leur formation comme enseignante et se situe durant la période de janvier à mai 1993. À cause de cette situation particulière, les étudiantes vivent une période de transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant. En effet, elles sont encore inscrites comme étudiantes en formation des maîtres mais, au terme de ce dernier stage, elles pourront obtenir un poste d'enseignante. À plusieurs moments, elles jouent déjà le rôle d'une enseignante prenant charge de la classe, sans en avoir le statut officiel.

Deux entrevues ont été effectuées avec chacune des quatre étudiantes (sauf une étudiante avec qui une deuxième entrevue n'a pu être réalisée, suite à son départ précipité pour aller travailler dans une autre province). La première entrevue se situe quelques jours après la période de pré-stage, premier contact véritable des stagiaires avec le milieu scolaire où elles effectueront leur stage. Deux séminaires se sont alors déroulés depuis le début du stage pendant lesquels une première relation s'est établie entre la superviseure et les étudiantes. Quant à la dernière entrevue, elle se déroule quelques jours après la fin du stage : lors de la remise du rapport-synthèse pour deux des étudiantes concernées et deux semaines après la remise des notes à l'université pour la troisième.

Ces deux entrevues ont été effectuées dans un local de l'université (sauf la dernière entrevue d'une des participantes réalisée deux semaines après la fin des stages, qui s'est déroulée au domicile de la chercheure), loin de l'agitation quotidienne. Elles ont toutes été enregistrées à l'aide d'un magnétophone à cassette et la transcription du «*verbatim*» des entrevues a été faite par la chercheure elle-même.

Un document contenant un canevas de questions a servi de guide afin d'aborder les thèmes permettant de mieux comprendre le sentiment d'échec et son intégration. Cependant, ce document ne couvre pas l'ensemble de ce qui a été discuté pendant l'entrevue; il ne s'agit que de pistes pour orienter les échanges. Une grande partie des rencontres avec les participantes dont les données ont été retenues s'est déroulée sous la forme d'un «dialogue» entre la stagiaire et la chercheure. Plusieurs questions complémentaires permettant de mieux comprendre les expériences des stagiaires ont été abordées avec les participantes, pendant les échanges.

La première entrevue s'élabore autour des éléments recueillis lors d'un collage faisant suite à une visualisation. La visualisation permet aux étudiantes de reprendre contact avec les difficultés, échecs ou sentiment d'échec rencontrés durant leur scolarité, que ce soit au niveau préscolaire, primaire, secondaire, collégial ou universitaire. Puis, elles sont invitées à faire un collage à ce sujet, à partir d'images découpées dans des

revues. La consigne donnée leur demande de choisir des images significatives pour elles, en laissant agir leur intuition.

L'idée de réaliser un collage sur le vécu scolaire s'inspire des travaux de Ditisheim (1987), qui propose une démarche pour travailler l'histoire de vie en formation des maîtres. Elle justifie une telle démarche pour deux raisons principales :

1. permettre à l'étudiante d'accéder à une meilleure connaissance de soi, parce qu'il existe des liens de continuité ou de rupture entre l'éducation que l'on a reçue et celle que l'on va donner comme éducatrice;
2. accorder un statut au savoir d'expérience de l'étudiante pour pouvoir y intégrer le nouveau savoir acquis durant sa formation et construire ainsi une pratique pédagogique consciente, qui reflète ce qu'elle est.

Lors de l'entrevue, les questions posées portent sur les expériences difficiles ou les échecs de la scolarité et les réactions suscitées par ces situations. Les questions concernent également ce qui a pu être aidant dans ces moments-là et leur capacité d'en parler, maintenant. De plus, l'entrevue cherche à préciser quels sont les apprentissages qui découlent de ces situations⁵⁰.

Le journal de bord est une autre source de données importantes. Les étudiantes sont tenues de rédiger un journal de bord à chaque semaine. Celui-ci doit aller plus loin que la simple description de faits, en expliquant leur ressenti devant les événements. Elles sont également invitées à établir des liens entre les situations, pour permettre, autant que faire se peut, une analyse de leur expérience.

Lors de la deuxième entrevue⁵¹, les questions posées portent sur les difficultés, échecs ou sentiment d'échec auxquels les étudiantes ont été confrontées durant leur stage. Il s'agit de connaître ce qu'elles ont fait dans ces situations et quels en sont les effets sur la poursuite de leur stage.

⁵⁰ Voir l'annexe 1: canevas de questions pour la première entrevue.

⁵¹ Voir l'annexe 2 - Canevas de questions pour la deuxième entrevue.

Certains extraits du journal professionnel de la superviseure, se rapportant aux visites faites aux étudiantes dans les écoles, font également partie du matériel analysé. Le **tableau II** dresse un portrait de l'ensemble des données concernant les étudiantes.

Tableau II
Données recueillies à propos des étudiantes

Participant	Entrevues		Journal de stage	Extraits du rapport de stage	Journal professionnel de la superviseure
	# 1	# 2			
Étudiante # 1	10 p.	--	37 p.	14 p.	1 p.
Étudiante # 2	14 p.	10 p.	88 p.	9 p.	1 p.
Étudiante # 3	14 p.	9 p.	42 p.	2 p.	1 p.
Étudiante # 4	13 p.	13 p.	38 p.	6 p.	3 p.

Pour le lecteur, il peut paraître étonnant, à première vue, de constater que les données contenues dans ce tableau ont été recueillies auprès d'un nombre réduit de participants (quatre). Dans un premier temps, il faut mentionner qu'il s'agit d'une recherche utilisant une approche heuristique dans laquelle la chercheuse veut approfondir et comprendre une question à partir de sa propre expérience. Une grande partie des données analysées proviennent donc de situations vécues par celle-ci.

Dans un deuxième temps, les données provenant d'autres sources, en l'occurrence des étudiantes en formation des maîtres, sont utilisées afin de permettre des mises en relation. Il s'agit de vérifier si la perception de la chercheuse a une résonance chez d'autres personnes. Lorsque l'on considère l'approche heuristique utilisée, la décision de donner préséance à l'aspect qualitatif semble aller de soi. En effet, le critère de choix des

participantes est leur capacité d'être en contact avec leur monde intérieur et de pouvoir en témoigner pendant les entrevues.

3. PROCÉDURES D'ANALYSE

Selon L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu est une méthode permettant d'examiner le matériel recueilli pour en faire ressortir le sens. Tesch (1987), affirme que la personne qui conduit la recherche doit développer : la possibilité d'avoir une perception holistique des éléments, la faculté de pouvoir organiser intellectuellement le matériel en étapes conceptuelles et la capacité d'utiliser son intuition ou son savoir tacite.

Elle émet deux conditions pour l'émergence de thèmes qui nous communiquent l'essence même du matériel recueilli : «*The researcher must engage the material she wishes to understand interactively, and she has to bring to the task certain human capacities and she must activate them*» (p. 235).

Tesch (1987) ajoute qu'un tel processus demande à la personne d'apprendre à tolérer l'anxiété et l'ambiguïté, puisqu'il est difficile de prévoir une planification du temps nécessaire. Le point de saturation est atteint seulement au moment où rien de nouveau ne peut être ajouté. Par ailleurs, l'approche heuristique demande un retour constant aux données de base de l'expérience.

Dans une approche heuristique Moustakas (1990) explique que la tâche d'organiser et de synthétiser les données demande que le chercheur alterne les périodes pendant lesquelles il est immergé dans les données avec des intervalles de repos, jusqu'à ce qu'une connaissance approfondie de la question émerge du processus. Il ajoute que l'organisation et l'analyse des données recueillies dans ce type de recherche peuvent prendre plusieurs formes.

Dans cette recherche, les données provenant de la chercheuse et de chacune des participantes ont d'abord été analysées comme étant des entités séparées. Plusieurs tentatives infructueuses d'utiliser une méthode de classement par fiches ont été tentées.

Celles-ci se sont toutes révélées inadaptées dans le cadre d'une recherche heuristique. En effet, cette technique donne une vision plutôt morcelée et compartimentée des données, ce qui rend difficile l'émergence d'un fil conducteur.

Pour assurer la cohérence interne de la recherche, il est important d'intégrer ce qui paraît le plus pertinent dans toutes les données récoltées. Cette condition de base est même devenue un critère de validité interne puisque le modèle de compréhension proposé alors peut intégrer l'ensemble des données jugées pertinentes.

Moustakas (1990, p. 51-52) préconise l'utilisation d'une procédure en huit étapes, pour l'analyse des données. La procédure choisie dans cette recherche s'inspire de Moustakas (1990), tout en introduisant quelques variantes. Le **tableau III** (page suivante) permet de comparer ma démarche avec celle de Moustakas.

La distinction la plus importante entre la description des deux procédures est que les données de la chercheuse sont différenciées de celles des participantes, alors que chez Moustakas, cette différenciation n'existe pas. Cette remarque conduit à faire d'abord l'analyse des données de la chercheuse afin d'en arriver à une première compréhension. Puis, l'analyse des données provenant des participantes est faite, en les comparant entre elles. Par la suite, il y a mise en relation entre les données de la chercheuse et celles recueillies auprès des participantes.

Une deuxième distinction découle du fait que les enjeux éducatifs liés à cette recherche sont dégagés, dans la dernière étape de la réflexion. C'est pourquoi, dans la présente démarche, il est question de dix étapes nécessaires à l'analyse des données, et non des huit étapes déjà mentionnées par Moustakas (1990).

Les étapes utilisées ici sont liées à une démarche réflexive à trois niveaux. Ces niveaux ne correspondent pas nécessairement à la chronologie des événements mais plus au fait qu'il s'agit d'une réflexion sur les données de base à un premier niveau ou d'une réflexion sur la réflexion déjà portée au niveau précédent à un deuxième ou troisième niveau.

Tableau III

Comparaison entre deux procédures d'analyse des données

Moustakas (1990)	Proulx (1997)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Le chercheur rassemble toutes les données sur un participant. 2. Il se laisse imprégner par ce matériel, jusqu'à ce qu'il comprenne l'expérience du participant dans sa globalité, comme dans chacune de ses parties. 3. Suite à une période de repos, le chercheur identifie les thèmes et qualités émergeant des données et construit une description individuelle de l'expérience. 4. Après avoir vérifié l'exactitude du portrait en retournant aux données originales, le chercheur le modifie si nécessaire. 5. Cette démarche est reprise pour chaque participant, jusqu'à ce qu'une description de chacune des expériences soit construite. 6. Le chercheur réunit les descriptions de chacun des co-chercheurs afin de s'en imprégner et d'en dégager les thèmes et les qualités universels. Une description globale est ensuite construite, incluant le sens du phénomène pour chacun des participants et pour le groupe. 7. Le chercheur retourne au matériel de base et sélectionne deux ou trois participants représentant le groupe, dont il réalise des portraits individuels à l'aide des données. 8. Le chercheur réalise une synthèse créative de l'expérience, où il traduit de façon esthétique l'essence et les thèmes du phénomène. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toutes les données de l'expérience de la chercheuse sont rassemblées. 2. Afin de comprendre cette expérience globalement et dans ses parties, une période de contact intime avec le matériel permet de s'en imprégner. 3. Après une période d'exploration, les thèmes émergeant des données sont identifiés et une description de l'expérience est construite. 4. À plusieurs reprises, cette description est vérifiée et modifiée à partir des données de base. 5. À partir de la description et des thèmes, un schéma de compréhension est élaboré, accompagné de son explication. 6. La démarche décrite aux étapes un à quatre, est reprise pour chacune des étudiantes, jusqu'à ce que des thèmes en émergent et qu'une description de leur expérience soit construite. 7. Une mise en relation est faite entre l'expérience des quatre étudiantes, à partir de la description et des thèmes retenus, pour voir les ressemblances et les différences, tout en retournant continuellement aux données de base. 8. La description et les thèmes de l'expérience de la chercheuse sont mis en relation avec ce qui s'était dégagé de l'ensemble des étudiantes, tout en retournant encore aux données de base. 9. De nouveaux aspects émergent du travail effectué aux étapes sept et huit, venant ainsi enrichir le schéma et la compréhension élaborés à l'étape cinq. 10. Finalement, les impacts de cette recherche en éducation sont dégagés.

- Le premier niveau de réflexion sert à comprendre les données de la chercheuse et celles recueillies auprès des étudiantes pour en saisir la cohérence interne; il comprend les étapes un, deux, trois, quatre et six.
- Le deuxième niveau de réflexion permet, à partir des données de la chercheuse, l'émergence d'un schéma de compréhension. Celui-ci sera enrichi grâce aux mises en relation des données des étudiantes entre elles, dans un premier temps, puis avec mes données, dans un deuxième temps, pour en dégager les ressemblances et les divergences. Ce niveau correspond aux étapes cinq, sept, huit et neuf.
- Le troisième niveau de réflexion explicite la portée de la recherche, en faisant ressortir la contribution de celle-ci, en vue de faire avancer les débats actuels dans le monde de l'éducation. Cette démarche correspond à l'étape dix, citée précédemment.

4. VALIDITÉ DE LA RECHERCHE

Lorsque l'on s'intéresse aux expériences reliées au sentiment d'échec, on constate que c'est la globalité de la personne qui est atteinte incluant, bien sûr, la dimension intérieure. Pour aborder ce sentiment, la recherche-formation est une méthodologie pertinente parce qu'elle permet de travailler le monde intérieur, d'approfondir les dimensions abordées et de produire ainsi un changement plus consistant au niveau du rapport de la personne à son sentiment d'échec.

Dans cette recherche, approche heuristique et recherche-formation ne peuvent être dissociées l'une de l'autre. Parce que c'est heuristique et que la chercheuse est impliquée dans un processus de recherche intérieure, cela devient une recherche-formation. Il est important de préciser que, étant donné l'aspect plus qualitatif de ce type de recherche, les critères de validité diffèrent de ceux utilisés en recherche quantitative. Comme l'explique Craig (1978), «les approches traditionnelles pour vérifier et obtenir des preuves ne sont pas applicables à la recherche heuristique» (p. 52).

La question de la validité du sujet a été amplement soulignée, dans le chapitre problématique, en faisant ressortir le sens personnel et professionnel de la question pour

la chercheure. Quant à la validité de la démarche, elle peut prendre deux directions différentes dans cette recherche, selon qu'il s'agit de la chercheure ou des étudiantes.

En ce qui concerne la première direction, deux critères relevant de la cohérence interne permettent de croire à la validité du travail réalisée à partir des données de la chercheure : la construction d'un schéma intégrateur et l'existence d'un processus de transformation qui en découle.

D'une part, l'élaboration d'un schéma de compréhension du processus d'intégration du sentiment d'échec qui intègre l'ensemble des données montre la cohérence interne de ce travail. En effet, pendant l'analyse des données, il y a un mouvement continu de retour aux données pour s'assurer que les éléments qui émergent sont pertinents. De plus, lorsque la chercheure complète l'analyse de ses données, l'édification d'un schéma de compréhension qui ramasse et englobe l'essentiel de son expérience, peut être réalisée. La réussite de cette représentation globalisante signifie que le schéma illustre, d'une façon adéquate, le processus initié par l'ensemble des situations étudiées dans les différents épisodes.

D'autre part, la cohérence interne se traduit également, chez la chercheure, par un processus de transformation intérieure. Celui-ci devient plus visible en réaction aux situations d'envahissement par le sentiment d'échec. Ainsi, dans ces situations, il est possible de noter un mouvement de centration sur le malaise ressenti qui se réalise plus promptement que lors des épisodes dont il est fait mention dans cette recherche. De plus, il y a alors une mise en action qui se déroule plus rapidement et avec plus de maîtrise que dans les situations antérieures.

À ce propos, il est intéressant d'ajouter que la transformation dont il est question se situe à un niveau global. Cela signifie que ce changement touche l'univers intérieur de la personne et a des répercussions notables sur sa pratique professionnelle. Par effet d'entraînement, cette transformation amène la chercheure à continuer de fouiller la question pour mieux comprendre. Les périodes de réflexion et de changement se succèdent, les unes provoquant les autres et vice-versa.

Dans une deuxième direction, cette démarche se prolonge par une mise en relation entre les données de la chercheuse et celles recueillies auprès des stagiaires. Le but de cette entreprise est d'explorer s'il peut y avoir résonance, chez d'autres personnes, du processus d'intégration du sentiment d'échec découvert précédemment. Néanmoins, il faut souligner qu'il s'agit bien d'une mise en relation et non d'une comparaison. Cette nuance rappelle que l'expérience de la chercheuse demeure le point central de ce travail.

Tout au long du processus, la cohérence interne de l'analyse est assurée en vérifiant à plusieurs reprises si la compréhension de l'expérience d'une participante peut être étayée par les données de cette même participante. Les descriptions élaborées à la suite de l'expérience de chacune des stagiaires font ressortir une cohérence interne chez chaque participante; ceci me permet d'interpréter les faits en lien avec l'organisation d'ensemble de l'univers expérientiel de la personne.

La question de la validité de la démarche introduit une interrogation concernant la place accordée à la subjectivité. En effet, plusieurs personnes croient que la subjectivité de la chercheuse risque de fausser les résultats de ce travail. Leurs arguments s'appuient sur le fait que celle-ci est impliquée à différents niveaux. Ainsi, le choix de la question a été fait en raison de son importance personnelle et professionnelle pour la chercheuse. Celle-ci est également responsable de la cueillette de ses propres données, ainsi que de celles des quatre stagiaires. En outre, l'analyse de ces mêmes données a été effectuée par la chercheuse elle-même. Finalement, un schéma de compréhension a émergé de cette démarche réflexive entreprise avec ses propres données. Cette réflexion s'est enrichie par une mise en relation avec les données recueillies auprès des autres participantes.

En ce qui concerne cette grande implication du chercheur dans sa recherche, Hamein (1993) parle d'une recherche qui «dégage l'objectif du subjectif» (p. 367). Selon cet auteur, la prise en compte du rapport subjectif du chercheur à son sujet de recherche a des effets positifs sur l'engagement de celui-ci, augmentant ainsi la qualité des travaux produits. De plus, il ajoute que le rapport subjectif du chercheur avec son questionnement de recherche permet une exploration plus en profondeur de la complexité du sujet. Ainsi,

le chercheur a un accès privilégié et sans intermédiaire à toute la richesse des expériences intérieures concernant la problématique abordée.

En outre, Hamein croit que, lorsque le chercheur parvient à maîtriser son rapport subjectif à son sujet de recherche, il peut porter un regard plus objectif sur la réalité qu'il cherche à comprendre. Les risques de projection et de confusion sont ainsi diminués, parce que le rapport du chercheur à son sujet n'est pas occulté. Il est tout simplement admis et analysé par celui-ci.

Cette réflexion souligne l'apport important du chercheur qui accepte d'entreprendre une recherche en se centrant sur sa subjectivité et de l'analyser. Parce qu'il est lui-même engagé dans une relation avec la question abordée, celui-ci peut entrer en contact plus facilement avec son monde intérieur et l'explorer, sans que sa perception soit déformée par le souci de fournir une image positive de soi. Si ce travail intérieur d'exploration de ses propres expériences n'est pas fait, le chercheur risque, en effet, de mêler ses propres expériences avec celles de l'autre. Il peut ainsi attribuer aux autres ce qui lui appartient en propre ou même s'attribuer ce qui appartient aux autres.

Dans ce sens, le rapport subjectif du chercheur à son sujet de recherche peut devenir une garantie de l'objectivité de la démarche de recherche. C'est parce que l'on s'intéresse à sa propre subjectivité comme chercheur que l'on peut avoir un regard plus objectif sur une problématique. Ainsi, les rapports à sa question de recherche peuvent être mieux définis et les résultats seront sans doute plus consistants.

Craig (1978) présente le processus de validation de la recherche heuristique comme : «une série de cercles concentriques m'entourant, les plus petits étant près de moi et de mon expérience personnelle de recherche et les autres de plus en plus loin» (p. 52). Cet auteur se fie d'abord à ses propres expériences, ainsi qu'à la compréhension qu'il en a et cherche ensuite des éléments de validation chez d'autres chercheurs ayant abordé des questions semblables. Pour sa part, Josso énonce, à propos de la recherche-formation, l'idée d'une «dialectique entre élaboration intérieure et interactions avec l'environnement» (p. 26).

Ainsi, dans cette recherche, un travail d'auto-réflexion autour de l'objet de la recherche est régulièrement associé à différentes interactions avec d'autres chercheurs (directeur de recherche, membres du groupe de recherche du LABO-TIPE, pairs participant aux séminaires de recherche...). De plus, les travaux de Craig (1978) et Moustakas (1990), d'une part, de même que ceux de Kottler et Blau (1989), Schuchardt (1990), Gendlin (1982) et Garneau et Larivey (1983), d'autre part, viennent nourrir les réflexions sur la question. Cette dialectique réfère également aux interactions avec l'environnement professionnel comme superviseuse de stage ou chargée de cours qui alimentent, de façon continue, la compréhension de cette problématique, puisque celle-ci constitue un enjeu constant dans le monde de l'éducation.

CHAPITRE III
ANALYSE DE PREMIER NIVEAU

L'analyse de premier niveau veut comprendre ce qu'est le sentiment d'échec et ses différentes manifestations. Pour ce faire, une analyse des données concernant les expériences du sentiment d'échec chez la chercheuse sera faite. Dans un deuxième temps, l'analyse des données recueillies auprès des étudiantes sera présentée.

1. ANALYSE DES DONNÉES CONCERNANT LA CHERCHEURE

Les difficultés ne sont pas vécues de la même manière pour tous. Certaines personnes peuvent être stimulées par les difficultés qu'elles rencontrent dans leur vécu d'éducatrice. À l'opposé, d'autres vivent un malaise, difficile à nommer, qui a des répercussions sur l'ensemble de leur pratique. Cette situation particulière fait l'objet de cette partie de la thèse.

Le choix de ne retenir que les données reliées au processus d'élaboration de cette recherche, pour fins d'analyse, s'explique parce que c'est vraiment à travers ce processus que le sentiment d'échec a pu être identifié, dans l'expérience de la chercheuse. Dans différentes situations, des difficultés faisant émerger un malaise nommé «sentiment d'échec» ont provoqué une remise en question. Ce malaise a persisté et, avec un certain recul, une compréhension s'en est dégagée.

La première motivation pour entreprendre une recherche doit venir d'un besoin fondamental de résoudre une question pour laquelle la personne n'a pas de réponse. C'est pourquoi, malgré quelques détours⁵² pour explorer d'autres sujets, l'intérêt de la chercheuse est devenu de plus en plus évident envers ce malaise persistant depuis longtemps.

⁵² Des informations supplémentaires sur l'évolution des intérêts de recherche de la chercheuse sont fournies à la note 24.

Trois épisodes⁵³ d'une ampleur inégale, tant au niveau de l'intensité des sentiments suscités que du temps mobilisé, se dégagent de ces expériences du sentiment d'échec. Ces différents épisodes servent à faire ressortir la dynamique interne et la richesse de ces situations.

Dans ce qui suit, chacun des trois épisodes sera présenté avec ses trois phases, envahissement, intériorisation et «*empowerment*». Cela permettra de faire ressortir la lenteur à ressentir le sentiment d'échec, puis à l'intégrer et finalement les répétitions et régressions liées au processus.

1.1 Premier épisode : oral de l'examen de synthèse

- *Envahissement par un sentiment d'échec*

En dépit de mes efforts pour bien paraître, un sentiment de malaise prend forme au cours de la discussion avec les membres du jury, lors de l'oral de l'examen de synthèse. Les remarques du jury visant à nourrir ma réflexion sur les sujets abordés provoquent une position défensive de ma part. De plus, les échanges avec les membres du jury suscitent des sentiments d'incompétence et d'inadéquation.

Je suis donc plutôt ébranlée lorsque je me retrouve seule pendant la période où le jury délibère à mon sujet. J'échafaude même un scénario très sombre dans ma tête, autour de la possibilité d'un échec à cette étape. Mais mes craintes ne s'avèrent pas justifiées, puisque, malgré mes appréhensions, le jury accrédite ma réussite.

Le verdict positif du jury me rassure dans l'immédiat, sans toutefois réussir à effacer mon impression globale à propos de cette journée. D'ailleurs, j'exprimais mon malaise dans un texte écrit quelques jours après :

En sortant du local après l'oral et durant toute la fin de semaine, je ressentais beaucoup de satisfaction d'avoir réussi, mais également un

⁵³ Certains des événements dont il est question dans la description des épisodes peuvent déjà avoir été présentés dans le chapitre problématique. Cependant, l'analyse qui en sera faite permettra de jeter un regard différent sur ceux-ci, afin de les situer dans l'ensemble de la démarche.

sentiment d'incompétence qui me laissait un goût amer (Compte rendu, juillet 1991).

Quelques temps plus tard, je discute de mon malaise avec ma directrice de recherche. Contrairement à ce que j'avais anticipé, celle-ci m'incite à m'y arrêter vraiment. L'analyse de mon malaise persistant permet d'identifier un sentiment d'échec. Cependant, j'hésite encore à prendre le temps d'approfondir celui-ci, sentant intuitivement les implications possibles d'un tel choix.

Quelques éléments émergent de cette étape où je suis davantage à l'écoute de mon monde intérieur :

1. Dans le déroulement de cette rencontre, la peur joue un rôle important, puisque c'est elle qui me crée une grande tension et me paralyse.
2. Durant les échanges, les interrogations posées ou les objections soulevées sont perçues comme des remises en question personnelles.

- *Intériorisation*

Suite à l'écoute répétée de l'enregistrement des échanges avec le jury et à plusieurs lectures de la transcription du *verbatim* de la rencontre, deux éléments, dont j'ai fait état dans la problématique ressortent : une perspective trop étroite des sujets abordés et le sentiment d'être dépassée par les nouveaux éléments apportés par les membres du jury.

L'écriture d'un récit de vie sur les difficultés, échecs et sentiment d'échec dans mes expériences familiale et scolaire permet d'approfondir l'importance de ce sentiment dans l'ensemble de ma vie. Ce travail m'amène à faire la découverte de plusieurs situations antérieures ayant provoqué chez moi l'apparition d'un sentiment d'échec. À ce moment, je réalise que le sentiment d'échec a des racines profondes.

Née dans un milieu rural, mes parents ont toujours valorisé les études et rêvé d'une brillante carrière pour chacun de leurs trois enfants. Devant ces attentes exprimées ou non, j'ai eu, très jeune, l'impression d'échouer dans cette tâche quasi impossible.

Toujours en quête d'approbation, j'ai ainsi développé une attitude où je cherchais à tout faire pour plaire aux adultes de mon entourage. Incapable d'exprimer mes propres attentes et mes besoins, j'essayais d'éviter les situations de rejet.

L'exemple de mon expérience d'échec en mathématiques durant la première année de mon cours primaire⁵⁴ est très significative et permet d'expliquer la récurrence du sentiment d'échec dans ma vie. Suite à cette expérience, j'aurai tendance à devenir une élève qui se conforme le plus possible aux attentes du professeur, par besoin d'être acceptée.

Lors d'un séjour de deux ans dans un couvent, en troisième et quatrième année, certaines expériences viendront confirmer cette tendance. D'abord, comme je réussis bien en classe, la religieuse me choisit, avec une autre élève, pour participer à un concours d'écriture. Je dois alors retranscrire plusieurs textes dans un beau petit cahier ligné, ce que je trouve très difficile.

En effet, ma facilité d'apprentissage ne me confère pas nécessairement une belle calligraphie et je me fais constamment rabrouer pour mes erreurs involontaires et comparer avec l'autre enfant. J'en garde encore aujourd'hui le souvenir amer d'avoir été humiliée pour une tâche imposée pour laquelle je ne me sens pas d'aptitude.

De plus, les religieuses ont institué une tradition de bon langage dans leur institution. Au début de chaque semaine, elles nous remettent vingt jetons. Ceux-ci peuvent être perdus si l'on est repris pour une faute de langage. Par contre, de nouveaux jetons peuvent être gagnés lorsque l'on signale une erreur dans la conversation avec un enfant.

Bien entendu, je suis toujours perdante à ce jeu, puisqu'étant issue de milieu modeste, je fais plusieurs erreurs lorsque je m'exprime oralement. À la fin de chaque semaine, j'ai toujours perdu des jetons et je n'arrive jamais à accumuler les trente jetons

⁵⁴ À ce propos, voir le point 2.3 du chapitre problématique.

nécessaires à l'obtention de l'insigne honneur de porter le beau ruban spécial. Je vis un sentiment d'échec dans cette situation qui se répète semaine après semaine.

Ces situations ne sont que quelques exemples d'expériences qui favoriseront l'enracinement de mon sentiment d'échec. Dans toutes les expériences dont je viens de parler, je vis un sentiment d'incompétence qui me donne l'impression que rien ne peut être fait pour changer la situation.

L'examen de ces trois situations permet de constater que dans chacune d'entre elles, je cherche à répondre aux demandes des autres, que celles-ci soient formulées ou non : attentes de bonnes notes de la part de mes parents dans le premier cas, attentes d'un bon travail de la part de la religieuse dans le deuxième cas, et attentes de recevoir un ruban de mérite de la part des autorités religieuses du couvent, dans la troisième situation.

Ce qui ressort également, c'est qu'il y a, dans ces trois événements, une norme à respecter et cette norme est extérieure à moi : de bonnes notes dans mon bulletin dans la première situation, une belle calligraphie dans mon travail pour la deuxième situation et l'obtention d'un ruban comme récompense d'un bon langage dans la troisième situation.

Mais, la découverte qui s'avère la plus importante, c'est que ces situations ont été le plus souvent enfouies, sans même être regardées et analysées : «J'ai appris dans mon enfance à cacher ce que je vivais de difficile, fuyant ainsi les vagues de mon monde intérieur» (Compte rendu, 29/1/1992). Le passé est ainsi occulté, sous prétexte que seules les réussites doivent être mises de l'avant. Cette tendance à enfouir ses difficultés cache un sentiment de honte, héritage du passé.

Pendant cette période, toute l'exploration des situations de sentiment d'échec, issues du passé ou du présent, est ponctuée par des rencontres fréquentes avec ma directrice de recherche. Celle-ci, par son accueil et son soutien, favorisera l'émergence des premières prises de conscience, en m'incitant à une analyse de plus en plus collée aux événements.

À la même époque, deux regroupements différents m'offrent un lieu pour mieux préciser mon sujet de recherche. D'abord, les séminaires de recherche, obligatoires dans la scolarité officielle, insistent surtout sur la clarification de la problématique. Individuellement, chacune des étudiantes est incitée à expliciter de plus en plus sa question, en faisant une recension des écrits sur le sujet qui l'intéresse.

Lors des rencontres de groupe, chaque étudiante présente où elle en est rendue dans ses recherches et reçoit des questions ou commentaires venant des autres membres du groupe. Cette procédure ne laisse aucune place à l'aspect personnel de la question pour l'étudiante.

D'un autre côté, le LABO-TIPE, m'offre un groupe d'échange où les participantes sont intéressées par des sujets touchant la transformation intérieure et les pratiques éducatives. Elles cherchent à articuler une question leur permettant également de participer à leur propre formation. Ici, une grande place est accordée au fait de trouver le sens personnel de sa démarche, parallèlement aux apports des auteurs sur la question.

Bien sûr, je trouve difficile de concilier ces deux approches souvent contradictoires. Tous mes efforts de compréhension ont cependant un effet très stimulant sur la progression de mes travaux. En effet, les deux démarches, répondant à des objectifs différents, favorisent l'émergence de quelques idées très intéressantes. Je suis finalement très habitée par ma question durant toute cette année, puisque je dois faire avancer ma réflexion simultanément sur ces deux fronts.

L'examen de l'ensemble de cette étape me permet de constater que :

1. Ce qui a permis à ce malaise de prendre une telle importance, c'est le fait d'être incapable de regarder ce qui s'était passé, tout de suite après l'événement, pour l'analyser.
2. Des liens peuvent être établis entre des situations difficiles de mon passé et le sentiment d'échec ressenti lors de l'oral de l'examen de synthèse.

- «*Empowerment*»

Dans la foulée de ma démarche, j'écris quelques semaines plus tard un texte intitulé «*Les sources profondes d'un sentiment d'échec*»⁵⁵. C'est la première manifestation de la reprise d'un certain pouvoir dans la présente recherche, puisque ce texte est une version très personnelle de ma compréhension du sentiment d'échec à ce moment précis de ma vie.

Ce qui est intéressant dans ce texte, c'est que j'accepte de me rendre vulnérable, en parlant des parties d'ombre et de lumière présentes en moi. De plus, ce texte établit des liens entre des événements récents et d'autres survenus dans un passé parfois lointain. Lors des discussions sur ce texte avec les membres du groupe de recherche au LABO-TIPE, j'accueille avec ouverture les réflexions des autres participants.

Cependant, tout n'est pas harmonieux durant cette période où je vis des moments très difficiles. Ma vie professionnelle étant également très active à cette époque, je suis constamment sollicitée de toute part :

Je me confronte toujours au problème de regarder pourquoi je m'implique dans tant de choses à la fois. Est-ce une fuite ? Fuite de quoi ? La peur du vide ? On dirait que c'est pire à chaque fois que je m'y butte. À chaque fois, je crois avoir la solution à mon problème, mais il est toujours présent (journal de recherche, 16/1/1992).

Finalement, à la fin de cette année fructueuse, tous les éléments se trouvent réunis pour commencer la rédaction de mon devis. Quand je considère cette étape marquée par une certaine prise de pouvoir, il semble important de faire ressortir deux points marquants :

1. Le premier mouvement de prise en charge de la recherche se manifeste par l'écriture d'un texte très personnel sur ma compréhension du sentiment d'échec dans mon expérience.

⁵⁵ Ce texte est d'abord présenté au groupe de recherche du LABO-TIPE pour discussion, avant d'être ensuite publié, quelques mois plus tard, dans la revue *Intégration* (juin 1992, p. 48 à 54).

2. Malgré l'amorce d'un mouvement d'«*empowerment*» dans ma recherche, la tendance à m'impliquer dans un trop grand nombre d'activités persiste, évitant ainsi d'approfondir l'essentiel.

1.2 Deuxième épisode : devis de recherche

- *Envahissement par un sentiment d'échec*

Alors qu'au moment où j'essayais de mieux définir mon sujet de recherche, j'avais abordé ce travail d'une manière personnelle, j'adopte une toute autre approche pour écrire la première version de mon devis :

[...] une façon abstraite, voulant répondre aux pressions universitaires où je perds ma connexion intérieure, citant un tas de personnes, sans prendre la parole moi-même [...] (Compte rendu, 17/6/1992).

À cette époque, j'ai beaucoup de mal à évaluer moi-même si mon travail est ou non acceptable, ayant perdu la connexion avec mon centre interne d'évaluation (Rogers, 1968). De par mon travail, je cherche plus à satisfaire les attentes des autres que de rester proche de ma propre source intérieure.

Je m'en remets aux autres pour décider si c'est bon ou pas. Je me suis déconnectée de mon centre interne d'évaluation et j'attends le verdict extérieur, qui va accepter ou rejeter ce que je présente [...] (Compte rendu, 26/5/1992).

Bien plus, mon attitude devient plus fermée au fur et à mesure où j'avance dans le processus d'écriture du document officiel. Sans en être consciente, je retrouve peu à peu la même attitude adoptée plus tôt, lors de l'oral de mon examen de synthèse.

Plus j'avance dans le processus, plus je trouve difficile de recevoir les critiques, toutes justifiées qu'elles puissent être. Chaque commentaire est accueilli comme une remise en question personnelle et non comme une tentative d'améliorer mon travail. Le sentiment d'échec m'envahit de plus en plus et je me retrouve dans la confusion, ayant du mal à clarifier ma pensée et à l'exprimer. Cette situation mène à un véritable cul-de-sac.

Quelques réflexions intéressantes émergent de l'analyse de cette étape où je me sens complètement envahie par un sentiment d'échec :

1. Un schème mental d'évitement semble déjà installé et prend le contrôle de mes réactions dans les situations difficiles. Cela expliquerait sans doute les raisons de la difficulté à m'arrêter à celles-ci pour les analyser, évitant ainsi que ne surgisse le sentiment d'échec.
2. Dans mon journal, les problèmes sont souvent abordés de façon assez superficielle. Il s'agit d'énoncer des grands principes plutôt que de faire des retours systématiques sur chacun des événements difficiles.

- *Intériorisation*

Le problème s'amplifie encore et devient plus perceptible dans mon journal, suite à la rencontre pour discuter d'une troisième version de mon travail, un mois plus tard. Je nomme à nouveau le sentiment d'échec, comme faisant partie de mon expérience.

Cependant, alors qu'à la rencontre portant sur la deuxième version du devis, j'étais incapable de rester présente à ma difficulté, je prends plus le temps d'entrer en contact avec ce ressenti : «Je n'ai pas fui devant mon sentiment, mais j'y suis restée présente» (Compte rendu, 3/11/1992). Encore plus, un premier effort pour analyser commence à prendre forme : «Le lendemain, j'ai écrit longuement sur ma façon de ressentir mes difficultés comme des échecs. Je me suis parlé de cela et j'ai essayé de comprendre» (Compte rendu, 16/12/1992).

Ayant à nouveau retravaillé le texte du devis, je présente une nouvelle version, encore une fois jugée insatisfaisante. Ce travail d'écriture est alors suspendu pour deux raisons : d'abord pour répondre à certaines obligations professionnelles, puisque je supervise des stages en formation des maîtres et assume deux charges de cours à l'université, mais également parce que je me sens incapable de continuer à vivre une telle situation.

Bien sûr, chaque nouvelle version du devis présente des progrès par rapport à la version précédente. Cependant, au fur et à mesure où ce texte s'articule, mon sentiment

d'échec grandit, créant une attitude d'impuissance. Les commentaires sur mon travail me touchent de plus en plus profondément comme si je n'arrivais plus à faire de distinction entre ce travail d'écriture et moi.

Une autre manière dont se manifeste le sentiment d'échec consiste dans la difficulté de prendre la parole dans mon groupe de recherche. À chaque occasion où je m'exprime au sujet de recherche, j'ai peur d'être rejetée ou contestée dans ce que je dis : «Je doute tellement de ce que je fais que j'ai du mal à le présenter de façon convaincue» (Compte rendu, 24/11/1992). Quand je fais le bilan de cette année d'efforts afin de terminer l'écriture du devis, l'amertume est manifeste :

Ce que j'ai trouvé difficile, c'est le sentiment d'échec que j'ai vécu durant cette période et qui m'accompagne aujourd'hui encore quand je fais le bilan de ces mois de travail. Je n'ai pas choisi le sujet de l'échec pour rien; c'est un sujet qui me colle à la peau (Bilan 1992-1993, 12/5/1993).

Mais, le recul pris pendant quelques mois face à mon travail me permet enfin de réagir. Au lieu de rester bloquée sur ce constat d'un sentiment d'échec, je ressens une colère bien légitime. Cette colère devient la source d'une nouvelle force me guidant vers une nouvelle étape.

Quelques réflexions intéressantes peuvent être tirées de ces situations d'envahissement par un sentiment d'échec :

1. En observant ce qui s'est passé, on peut constater un mouvement vers une prise de conscience de plus en plus grande des manifestations du sentiment d'échec dans ma vie.
2. Quelques tentatives sont faites, dès la troisième version du devis, pour chercher des voies alternatives à celle tant de fois expérimentée, consistant à fuir le malaise dans l'agitation. Mais ces gestes restent bien trop timides encore et ne sont pas intégrés à une réflexion plus globale sur le problème.
3. Malgré les prises de conscience, l'incapacité de transformer cette réalité persiste. Il s'agit d'une sorte de cercle infernal dont il est impossible de sortir, malgré mes aspirations.

4. Il devient nécessaire de plonger profondément dans le sentiment d'échec pour que quelque chose se passe, faisant surgir une force inconnue prenant la forme de la colère.

- «*Empowerment*»

La rédaction d'un bilan du travail d'écriture du devis pendant l'année 1992-1993, est un moment charnière où une nouvelle attitude devient possible. Dans ce document, je constate un début de réappropriation du processus d'écriture et un besoin de sentir une connexion intérieure :

J'ai repris mon souffle et je veux écrire ce devis POUR MOI ET PAR PLAISIR. Si, malgré toute la volonté et la détermination que j'y ai mis, je n'ai pas su écrire ce devis, c'est qu'il est question ici d'autre chose que de volonté. Ce travail doit AVOIR DU SENS POUR MOI et me permettre de comprendre ma réalité (Bilan 1992-1993, 12/5/1993).

L'importance accordée au sens personnel de cette recherche, dans ce passage de mon bilan, est appuyée par un extrait du journal d'une étudiante expliquant sa motivation par le fait que son «sujet devient presque une urgence» (Haramain, 1993, p. 6). Selon elle, la recherche du sens de la question, dans sa vie personnelle autant que professionnelle, explique sa motivation.

Je comprends alors la nécessité de continuer à analyser pour trouver mes propres solutions, afin de ne pas toujours en rester au stade de la constatation stérile : «Apprendre à rester avec ce qui est difficile pour l'approfondir, voilà une chose que j'ai commencé à comprendre» (journal de recherche 3/9/1993).

Je me remets donc à l'écriture de mon devis, prenant tout l'été pour retravailler mon texte et mieux tisser les liens entre les différentes parties. Ce travail porte fruit, puisqu'en septembre je dépose mon devis.

Plus l'échéance me séparant de la rencontre avec le jury du devis approche, plus la peur de revivre une situation semblable à celle expérimentée lors de l'oral de l'examen

de synthèse m'envahit. Cependant, j'accepte, cette fois-ci, de m'arrêter à ma peur avant même la rencontre et de regarder comment celle-ci me paralyse :

Hier, plutôt que de mettre de côté cette peur, j'ai pris le temps de m'en parler dans mon journal, À partir de ce moment, je ne l'ai pas mis de côté, mais je me suis assise avec, même si cela était difficile. J'ai crû que je pouvais y changer quelque chose (journal de recherche, 21/10/1993).

Lors de la rencontre, je présente d'abord aux membres du jury une courte analyse de l'évolution de mon sentiment d'échec, depuis l'oral de mon examen de synthèse jusqu'à maintenant. Puis, les membres du jury me communiquent les résultats de leurs délibérations, voulant ainsi m'aider à clarifier certains points. Ce qui est intéressant, c'est le fait que j'ai pu garder ma concentration tout au long de la rencontre, devenant même une participante active à plusieurs moments.

Je n'ai pas, aujourd'hui, de sentiment d'échec dans ce que je viens de vivre, parce que je crois que j'ai réussi à trouver une manière d'être présente et ouverte dans ce que je disais et à ce que les gens du jury m'apportaient (journal de recherche, 21/10/1993).

Après cette rencontre, les réponses⁵⁶ aux questions posées par les membres du jury émergent très rapidement. Je complète l'écriture d'une annexe mettant ainsi un point final à cette démarche d'élaboration du devis de recherche. Le jury accepte alors mon document : «Ce qui m'a surpris, c'est à quel point les choses ont surgi facilement pour moi et comment je portais ces réponses en moi au niveau inconscient» (journal de recherche, 28/10/1993).

Le retour sur cette situation dans mon journal de recherche fait ressortir le début d'un changement d'attitude dans la façon de se confronter au sentiment d'échec. La situation n'est plus bloquée comme dans les stades antérieurs :

Je trouve très important ce retour sur le processus que j'ai appris à faire depuis quelques temps. Cela devient très formateur pour moi et j'apprends

⁵⁶ Une précision s'impose ici pour distinguer cette citation où j'affirme avoir les réponses, de la recherche de bonnes réponses dont il a été question lors de l'oral de mon examen de synthèse. Alors qu'à l'examen de synthèse, j'essayais de trouver les réponses pour satisfaire aux exigences du jury, dans la présente situation je fais plutôt référence à une certitude intérieure me permettant d'avoir une compréhension plus globale et d'articuler ma pensée.

beaucoup à me voir et à me comprendre dans cette démarche (journal de recherche, 28/10/1993).

Appelée à présenter ce devis à des membres du groupe de recherche du LABO-TIPE, je sens encore une fois la peur m'envahir. Je partage ce ressenti avec les autres participantes, ce qui me permet de continuer mon exposé : «Très vite, je reprends mon calme, comme si le fait d'accueillir mon émotion, d'en prendre conscience pouvait me permettre de la dépasser» (journal de recherche, 13/12/1993).

Quelque chose d'important s'est modifié grâce à cet accueil de l'émotion permettant ainsi une plus grande ouverture. Je commence à pouvoir nommer la force qui est présente : «Il y a encore des hésitations dans ce que je dis, mais il y a une force nouvelle quand je parle qui est celle de la vérité et de l'authenticité» (journal de recherche, 13/12/1993).

Un des facteurs pouvant expliquer cette lente évolution vient du fait que je participe à une formation intitulée *Psychosynthèse et éducation*⁵⁷, depuis quelques mois. Cette formation favorise un mouvement d'intériorisation, me rendant de plus en plus sensible à ce qui est présent à l'intérieur, à chaque instant. Je deviens également plus apte à accepter l'intensité des sentiments, même quand il s'agit d'un sentiment d'échec.

À travers une réflexion sur ces expériences et des prises de conscience de ma réalité intérieure, je choisis, petit à petit, de transformer mes gestes. J'accepte de faire un pas à la fois, convaincue que l'on ne peut balayer, du revers de la main, des attitudes si bien ancrées.

Le groupe de psychosynthèse devient également un support à la démarche entreprise, grâce à l'écoute et à l'acceptation reçues, même avec un sentiment d'échec.

⁵⁷ Cette formation de deux ans est offerte par le Centre d'intégration de la personne, de Ste-Foy, et est animée par André Paré et Mona Auclair. Le groupe est composé de seize participants venus de divers horizons (éducation, travail social, pastorale...). En plus de nous permettre de connaître et d'intégrer les principes et techniques de la psychosynthèse, cette formation cherche à susciter le développement de la conscience et de la volonté chez les participants.

Je peux me présenter comme une personne vulnérable et exprimer mes malaises, sans me sentir jugée. Cet accompagnement au niveau d'un groupe sera très significatif puisqu'avant cette période, j'avais plutôt tendance à rester isolée dans des situations difficiles ou lorsque je ressentais un sentiment d'échec.

De plus, la participation à un «groupe de soutien à l'intervention pédagogique»⁵⁸ devient également un lieu pour travailler les difficultés et le sentiment d'échec. J'apprends à faire confiance à un groupe et à me faire de plus en plus confiance dans un groupe.

À partir de mai 1994, je travaille à l'analyse des données recueillies, prenant du temps pour que le sens en émerge lentement. Il est intéressant de constater qu'à cette période, je me suis accordée du temps pour revoir les données, contrairement à des périodes antérieures où je ne me donnais pas les conditions de travail favorables à une démarche réflexive.

Je fais à nouveau une présentation au groupe de recherche du LABO-TIPE, en novembre 1994, au cours de laquelle je présente les résultats d'une première analyse, faisant ressortir sept étapes inscrites dans un processus. Je vis une plus grande centration au moment où je prends la parole devant le groupe : «Il y avait une plus grande intensité dans ma parole et je paraissais plus convaincue (journal de recherche, 3/11/1994).

Comme on peut le constater, l'appropriation du pouvoir se fait simultanément sur plusieurs plans :

1. Dans un premier temps, il s'agit de retrouver le sens de ce travail de doctorat dans mon cheminement, au lieu de simplement répondre aux demandes formulées par les autres.

⁵⁸ Ce groupe est constitué de 12 participantes, reliées au monde de l'éducation (enseignantes, professeures, chargées de cours, superviseuses de stage), qui travaillent à partir des situations concrètes d'intervention pédagogiques présentées par les membres du groupe. Créé en 1993, suite à la demande de quelques personnes intéressées à réfléchir sur leur pratique, le groupe est animé conjointement par André Paré et Mona Auclair, selon une approche d'analyse réflexive.

2. Dans un deuxième temps, c'est le début d'une réappropriation du sujet de cette recherche. Il ne s'agit plus seulement de citer une pléiade d'experts, mais d'explicitier une compréhension du sujet à partir de mon expérience.
3. Dans un troisième temps, la connexion intérieure devient possible lors d'une prise de parole dans un groupe, évitant ainsi d'être envahie par la peur et la confusion.
4. Dans un quatrième temps, une première compréhension du processus d'intégration du sentiment d'échec se dégage de ce travail.

1.3 Troisième épisode : présentation au groupe de recherche

- *Envahissement par un sentiment d'échec*

Quelques jours plus tard, je fais l'écoute de l'enregistrement de la rencontre avec les membres du groupe de recherche LABO-TIPE. Je prends alors conscience que je n'ai pas toujours su répondre adéquatement aux nombreuses interventions et questions des participants.

Malgré le chemin parcouru, cette réflexion me ramène une fois de plus au sentiment d'échec : «J'ai encore une fois ressenti un sentiment d'échec très fort, comme si je n'avais pas le droit de ne pas tout savoir» (journal de recherche 3/11/1994). Si l'on regarde cette courte étape, on peut faire une constatation :

1. Il devient de plus en plus facile pour moi de rester centrée sur ma dynamique intérieure, lors d'une présentation devant un groupe.

- *Intériorisation*

Au lieu de chercher à fuir mon sentiment d'échec, je consens à y rester présente, cette situation est difficile. Toutefois, ce sentiment d'échec est de courte durée et ne me paralyse plus. Au contraire, il devient stimulant, m'invitant à reprendre mes données pour trouver des réponses aux questions posées. Je me mets à «jouer» avec mes découvertes⁵⁹, me laissant surprendre par ce qu'elles peuvent m'apporter de nouveau.

⁵⁹ Rogers (1968) désigne l'habileté à «jouer avec les éléments et les concepts» (p. 251) comme la troisième condition interne de la créativité constructive. Selon cet auteur, cette forme de jeu spontané et d'exploration permet à une vision créatrice d'émerger et de s'épanouir.

Cette réflexion se continue autour de la préparation d'une communication donnée au congrès de l'AÉPQ, sur le processus d'accompagnement dans les stages. À cette occasion, j'établis de nouveaux liens très intéressants pour la présente recherche, ce qui est stimulant. Cependant, la perspective de faire une présentation orale me rend nerveuse, encore une fois. J'exprime cette peur, lors d'un retour sur cet événement dans mon journal de recherche :

Face à cette communication, j'avais une grande peur de ne pas être capable, de me mettre à bafouiller, d'être confuse ou de ne pas être à la hauteur. J'avais une grande peur d'être incompétente ou de sortir de cette expérience avec un sentiment d'échec (journal de recherche, 8/11/1994).

Malgré ces appréhensions, ou peut-être à cause du fait que j'accepte de reconnaître et d'accueillir la peur, la rencontre se déroule bien. Les semaines suivantes permettent même l'émergence de plusieurs idées nouvelles, qui nourrissent cette recherche. Dans les mois suivants, ma question prend une place plus importante. Au fur et à mesure que la compréhension de celle-ci progresse, les éléments essentiels de l'analyse sont clarifiés et affirmés avec plus de conviction :

Ce que je perçois à ce moment-ci, c'est un enchevêtrement de liens entre diverses expériences pouvant être reliées entre elles. C'est comme si, tous les morceaux de ma compréhension prenaient un sens les uns par rapport aux autres (journal de recherche, 8/11/1994).

Deux points ressortent de l'analyse de cette période d'intériorisation :

1. Encore une fois, l'écriture devient un moyen de rester en contact avec mon sentiment d'échec pour l'approfondir.
2. La connexion à une force intérieure grandit au fur et à mesure que la présence devient plus tangible.

- «*Empowerment*»

Cette démarche de réflexion aboutit finalement à l'élaboration d'un schéma du processus d'intégration du sentiment d'échec. Celui-ci est présenté aux membres du groupe de recherche du LABO-TIPE, en avril 1995. Cette fois-ci, la rencontre ne provoque pas autant d'émotions que les précédentes et une certaine assurance est manifeste.

L'interaction avec les membres du groupe est plus ouverte et leurs interventions permettent à la recherche d'évoluer : «Je me sens stimulée par la discussion et il n'y a pas eu de moments ou très peu de moments où j'ai senti la peur» (*verbatim* de la rencontre du LABO-TIPE, 19/4/1995).

Appelée à faire une comparaison entre le sentiment vécu pendant cette présentation et le malaise ressenti à la suite de l'oral de l'examen de synthèse, je prends conscience d'une transformation, entre ces deux événements :

En quelque part, je sens une force. Ce qu'il y a là n'est peut-être pas tout à fait correct, mais il y a quelque chose de vrai, tandis que dans mes premières présentations, je sentais que c'était pas du solide. Ma peur c'était toujours de me faire démolir parce que ce n'était pas construit; c'était fragile comme un édifice en allumettes, un château de cartes [...]. Il est sûr qu'à l'oral de l'examen de synthèse, je ne sentais pas cette force en moi (*verbatim* de la rencontre du LABO-TIPE, 19/4/1995).

Ce qui provoque ce changement de perspective, c'est la connaissance intérieure du sentiment d'échec développée à travers la présente démarche. Il ne s'agit pas d'un concept abstrait et extérieur, mais d'une réalité avec laquelle je suis devenue intime, l'incluant et l'intégrant de plus en plus dans ma vie.

Quelques semaines plus tard, je commence l'écriture de la thèse, de plus en plus convaincue de la réussite : «Oui, j'ai la foi d'y arriver maintenant. Je pense que mes plus grandes barrières étaient à l'intérieur de moi» (journal de recherche, 29/6/1995). Le mouvement est enclenché; il reste à continuer de nourrir le processus de transformation en cours, en m'accordant l'espace vital⁶⁰ nécessaire pour garder la connexion intérieure.

Même si l'analyse des données recueillies s'arrête ici, il ne s'agit pas là d'un processus achevé. Plusieurs autres cycles, où le sentiment d'échec se manifeste, sont présents dans l'écriture finale de cette thèse. Ce qui est différent, c'est la capacité de

⁶⁰ Gingras (1990) décrit l'espace vital comme l'instauration de conditions de vie qui tiennent compte de nos besoins, valeurs et aspirations, contribuant ainsi à ce que la personne se sente bien dans sa peau.

réagir plus rapidement et de se réajuster quand l'envahissement se manifeste. Le fait d'avoir développé plusieurs outils (écriture d'un journal, échanges avec d'autres personnes...) pour favoriser l'intériorisation permet de sortir du cul-de-sac et d'accéder ainsi à l'«*empowerment*».

L'analyse de cette étape permet de dégager certains éléments intéressants :

1. Le sujet de recherche n'est plus un objet extérieur mais il est présent continuellement, dans toutes les sphères de la vie personnelle et professionnelle.
2. En devenant consciente d'une force intérieure, il devient plus facile de remettre en question les idées préconçues et d'affirmer ce qui émerge de cette recherche.
3. L'analyse faite grâce au processus d'écriture devient de plus en plus articulée au fur et à mesure où le processus de prise de pouvoir personnelle progresse.

1.4 Mise en perspective des trois épisodes

L'analyse des diverses manifestations du sentiment d'échec durant le déroulement de cette recherche fait ressortir trois épisodes différents, présentant des intensités variables. Dans le premier épisode, il s'écoule un laps de temps assez long avant de considérer l'idée même du sentiment d'échec. De plus, beaucoup d'énergie est mise à essayer de diminuer l'intensité des sentiments ressentis, parce que cela fait peur.

Lors du deuxième épisode, le sentiment d'échec atteint son paroxysme et envahit tout l'espace vital. Les étapes traversées alors s'étendent sur une assez longue période et sont vécues avec une plus grande intensité que durant le premier mouvement. Quant au troisième épisode, il est plus court dans le temps. De plus, le processus d'intégration se met en branle plus rapidement et favorise l'émergence de nouveaux éléments créateurs.

S'il peut sembler répétitif de présenter ainsi trois épisodes du sentiment d'échec, comprenant les trois mêmes étapes, cette mise en forme est indispensable pour bien faire ressortir la lenteur du processus par lequel une personne parvient à intégrer son

sentiment d'échec. Lorsque le sentiment d'échec fait partie de la dynamique d'une personne, il est facile de retomber continuellement dans le même piège.

Au fur et à mesure où l'on avance dans le processus, on peut voir des régressions de moins en moins fréquentes et de plus courte durée. La maîtrise du sentiment d'échec est très progressive et comprend des mouvements d'aller-retour. La transformation se réalise à petits pas si on lui accorde le temps et l'espace nécessaires.

2. ANALYSE DES DONNÉES CONCERNANT LES STAGIAIRES

Cette recherche veut également comprendre comment le sentiment d'échec peut également toucher les étudiantes rencontrées par la chercheuse dans son travail de superviseure. Les données recueillies auprès de quatre étudiantes⁶¹, lors de l'expérimentation, sont analysées. Une synthèse des éléments les plus importants des données de chaque étudiante est présentée, en les regroupant à partir de trois thèmes : émergence d'un malaise, approfondissement du malaise et amorce d'une transformation.

Avant de commencer cette analyse, une mise au point s'impose pour expliquer pourquoi le sentiment d'échec n'est pas toujours nommé comme tel chez certaines étudiantes pendant le stage, même s'il semble présent.

Vivre un sentiment d'échec ou croire en la possibilité d'un échec porte une charge émotive importante pour les stagiaires. Puisque ce dernier stage leur permet d'accéder à la profession enseignante, les étudiantes ne veulent surtout pas se retrouver en situation d'échec. Elles utiliseront donc plus facilement le terme difficulté pour parler des situations problèmes, et cela d'autant plus que le rôle de superviseure de stage, assumé par la chercheuse, suppose également une fonction évaluative.

⁶¹ En fait les données analysées dans cette partie ont été recueillies auprès de trois étudiantes et un étudiant. Le féminin est utilisé pour désigner chacun d'entre eux, afin de préserver l'anonymat. Pour des informations supplémentaires, voir le point 2 du chapitre II.

Malgré cela, lors de l'entrevue réalisée après le stage, trois étudiantes sur quatre nomment le sentiment d'échec. Elles ont alors un recul suffisant pour prendre conscience des sentiments ressentis pendant leur stage. De plus, les échanges avec la superviseure leur permettent de croire à une évaluation positive de leur stage, ce qui n'était pas nécessairement le cas pendant le stage lui-même.

2.1 Analyse des données de la première étudiante

Chez la première étudiante, le malaise ressenti n'est jamais nommé comme étant un sentiment d'échec. Cela est sans doute dû au fait qu'une deuxième entrevue⁶² n'a pu être réalisée à la fin du stage, ce qui lui aurait permis d'avoir suffisamment de recul face à ses expériences.

- *Émergence d'un malaise*

Chez cette étudiante, le malaise se manifeste dès la première journée passée seule avec les enfants, dans la classe maternelle où elle fait son pré-stage. Cette nouvelle expérience est très différente de celles déjà vécues durant ses deux stages au primaire, ce qui la déstabilise énormément. Même si elle a observé l'enseignante à plusieurs reprises, elle n'arrive pas à se situer dans son rôle d'éducatrice avec de jeunes enfants.

Ainsi, durant sa première prise en charge, elle constate une plus grande agitation des enfants en sa présence. Ils parlent beaucoup pendant qu'elle donne ses explications au groupe. Elle se sent dépassée au niveau du suivi des ateliers avec les enfants. De plus, elle remarque un plus grand nombre de confrontations entre les enfants lors de la période des jeux libres. Cette situation lui demande de constantes interventions, au niveau de la discipline. À la fin de cette journée «[...] très longue et pénible» (journal, 10/1/1993), elle constate son insécurité dans ce nouveau milieu où elle ne se sent pas en contrôle : «Je transmettais ma nervosité aux enfants» (journal, 10/1/1993).

⁶². L'entrevue n'a pu être réalisée parce que l'étudiante a dû quitter rapidement la région pour aller travailler dans une autre province.

De retour en classe quelques semaines plus tard pour son stage intensif, l'étudiante revit la même sensation douloureuse que durant son pré-stage. En fait, lors d'une journée où elle observe en classe, elle est «[...] dépassée» (journal, 15/3/1993) à plusieurs reprises parce que «[...] les enfants sont très actifs et bougent continuellement» (journal, 15/3/1993). Elle avoue même être «déjà fatiguée» (journal, 16/3/1993) à sa deuxième journée de stage.

Lors de l'entrevue réalisée à la fin de son pré-stage, l'étudiante raconte une expérience passée pouvant faciliter la compréhension du malaise ressenti. Cette expérience difficile se situe pendant la première année de ses études primaires. Levant la main pour dire qu'elle n'a plus de place pour écrire dans son cahier, elle se fait répondre d'écrire sur son bureau. Elle s'exécute alors sur le champ, avec sa naïveté d'enfant de six ans.

Face à ce qu'elle considère comme une impertinence, l'enseignante lui donne «[...] une bonne claque» (entrevue, 28/1/1993). Cependant, ce qui l'atteint le plus dans son intégrité personnelle, c'est qu'elle se sent ridicule puisque les autres enfants rient d'elle. À partir de ce moment, elle se referme, ne parle plus en classe, même pour poser des questions et n'ose «[...] plus prendre sa place dans un groupe» (première entrevue, 28/1/1993).

Cette expérience difficile constitue un point marquant influençant l'ensemble des comportements ultérieurs de cette étudiante. Pour elle, il devient presque impossible de prendre sa place et par le fait même d'exercer une autorité personnelle ou à l'intérieur d'un groupe.

De cette période, il est possible de ressortir quelques éléments importants donnant une signification aux faits présentés :

1. La fatigue ressentie après seulement deux journées de prise en charge est un indice palpable du malaise relié au stage chez cette étudiante.
2. Pendant la période du malaise, l'étudiante assiste à ses difficultés sans réagir, comme si elle était impuissante dans cette situation.

3. Chez cette étudiante, la difficulté principale rencontrée est d'assumer son rôle d'enseignante, comme personne en autorité dans la classe.

- *Approfondissement du malaise*

Quelques jours plus tard, lors d'une prise en charge du groupe d'enfants, l'étudiante se sent encore une fois «[...] dépassée» (journal, 18/3/1993). Au moment où elle cherche à rassembler les enfants avec une petite chanson douce et calme, plusieurs d'entre eux se mettent «[...] à chanter très fort» (journal, 18/3/1993), semant le désordre dans la classe. Cette situation se déroule en présence de l'enseignante et d'une autre intervenante.

Cependant, ce qui est différent cette fois-ci, c'est que l'étudiante prend contact avec son malaise : «Je n'ai pas paniqué, mais je me suis sentie mal en dedans» (journal, 18/3/1993). Elle se dirige alors vers le lieu de rassemblement et s'assoit, attendant que les enfants viennent la rejoindre. Puis, elle leur parle de son ressenti devant leurs réactions.

À partir de ce moment, l'étudiante devient plus consciente. Malgré des moments de découragement temporaire, elle cherche à mieux comprendre les situations difficiles de son stage. Au cours de la semaine suivante, elle est ébranlée par les nombreuses sollicitations des enfants pour obtenir attention et affection de sa part. Devant cette situation «[...] très difficile» (journal, 25/3/1993), elle est touchée dans son rôle d'enseignante et en prend conscience : «Ma confiance semble en être affectée, mais je ne veux pas lâcher» (journal, 25/3/1993).

Elle relie ses problèmes actuels à un manque «[...] de structure et de planification» (journal, 25/3/1993). Selon elle, cette difficulté avait déjà été identifiée lors de ses stages antérieurs, mais se révèle encore plus catastrophique dans une classe maternelle où l'encadrement des enfants est plus ouvert.

Lors de ma deuxième visite comme superviseure⁶³, notre échange l'amène à réfléchir sur sa situation, par des questions portant sur ses difficultés : «Vous ne nous donnez pas de réponse, mais vous nous renvoyez à nos sentis intérieurs. Vous voulez que l'on trouve nos propres solutions» (journal, 27/3/1993). Nos échanges permettent également à l'étudiante de cibler les éléments sur lesquels elle veut travailler et ainsi stimuler son désir d'y arriver.

Durant les journées de congé, elle se donne du temps pour relaxer et s'adonner à des activités extérieures, prenant ainsi un certain recul. De plus, elle entreprend une lecture⁶⁴, dans laquelle elle constate que d'autres enseignants ont également connu des situations difficiles. Cette lecture, déjà prévue dans le cadre de son projet de stage⁶⁵, la rassure. L'étudiante dira dans son rapport de stage que les lectures faites durant son stage ont contribué à développer sa confiance.

Ce qui l'étonne un peu à son retour en classe, c'est que, pour la première fois de son stage, elle a l'impression que la journée «[...] s'est déroulée rapidement» (journal, 29/3/1993). Elle se sent plus à l'aise, même si les enfants lui paraissent encore très actifs.

Le lendemain, elle revit cette agréable sensation de bien-être, malgré tout ce qui la sollicite. Elle en arrive même à oublier le temps, devant l'intérêt manifesté par les enfants envers ses nouveaux ateliers planifiés et organisés avec soin. Par rapport au fait

63 Dans le cadre de ce stage, la superviseure effectue trois visites dans les écoles pour chacune des étudiantes. La première visite, faite durant le pré-stage sert surtout à rencontrer l'enseignante-formatrice pour la renseigner sur les attentes institutionnelles et à voir dans quelles conditions se déroule le stage. Les deux autres, effectuées à mi-stage et à la fin du stage intensif, comprennent une période d'observation en classe, une rencontre avec l'enseignante-formatrice et une rencontre avec l'étudiante pour discuter du déroulement du stage. C'est de ces deux dernières visites dont il sera question dans ce travail.

64 Falardeau, Réjane (1992). *Éduquer l'enfant à l'expression de la colère*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.

65 Les étudiants de troisième année du baccalauréat doivent, dans le cadre de leur dernier stage, élaborer un projet de formation dans lequel ils choisissent un ou des objectifs de formation à atteindre, les moyens pour y arriver et des stratégies d'évaluation pour suivre l'évolution de leur projet. Pour ce faire, une démarche d'élaboration est prévue et supportée par des séminaires collectifs et un encadrement individuel, entre la période du pré-stage et celle du stage intensif.

que les enfants trouvent ses explications sur les nouveaux ateliers trop longues, elle entrevoit des solutions pour une prochaine fois :

Si je recommençais, je donnerais les explications en deux temps. Je ferais soit une petite chanson-exercice ou un petit jeu où les enfants peuvent bouger et s'exprimer (journal, 30/3/1993).

Mais, les journées se suivent et ne se ressemblent pas puisque deux jours plus tard, elle a l'impression d'être à nouveau dépassée par les enfants, à cause de sa trop grande fatigue : «Enfin la journée terminée ! Je suis brûlée. J'ai l'impression d'entendre encore les enfants parler» (journal, 1/4/1993). Elle s'interroge alors sur la cohérence de ses interventions, puisqu'elle prône l'autonomie des enfants, mais n'arrive pas à mettre en place des mesures qui permettraient de la développer réellement.

Après les vacances de Pâques, la stagiaire passe une autre journée difficile où elle a «[...] l'impression de perdre le contrôle de tout» (journal, 13/4/1993). Lorsqu'elle cherche à analyser les causes de son inconfort, elle identifie son incapacité à répondre aux attentes de tous les enfants à la fois.

Certains éléments importants méritent que l'on s'y arrête afin de mieux les comprendre :

1. Lors d'un événement où un groupe d'enfants la confronte dans son rôle d'enseignante, la stagiaire prend réellement contact avec son malaise. Elle devient alors consciente de l'ampleur de son problème, puisque cela affecte sa confiance en elle.
2. L'intervention de la superviseure facilite l'approfondissement du malaise chez la stagiaire et lui permet de canaliser son énergie vers certains éléments à travailler.
3. À plusieurs moments pendant cette période, l'étudiante essaie d'exercer un certain contrôle sur les groupes d'enfants avec lesquels elle travaille, croyant ainsi assumer son rôle d'autorité auprès d'eux.

- *Amorce d'une transformation*

Lors d'une activité où elle doit écrire l'histoire inventée par chacun des enfants, elle se sent à nouveau «[...] dépassée à plusieurs moments» (journal, 14/4/1993), puisqu'elle

doit en même temps répondre aux besoins des enfants n'ayant pas terminé l'activité. Elle modifie son activité pour les enfants du groupe de l'après-midi. Lorsque les enfants terminent, ils déposent leur travail sur une table. La stagiaire les rencontre ensuite individuellement pour écrire l'histoire qu'ils ont imaginée.

Cette solution, pensée et mise en application suite à sa réflexion, lui apporte de la satisfaction : «Ce fut beaucoup plus agréable et facile. J'ai même eu du plaisir à terminer l'activité» (journal, 14/4/1993). L'étudiante reprend le pouvoir sur la situation et réussit à la transformer.

Encore une fois, elle vit beaucoup de satisfaction lorsqu'elle prépare et met en place de nouveaux ateliers, puisqu'elle a ainsi l'impression de mieux répondre aux besoins des enfants. Elle est particulièrement contente de son théâtre de marionnettes qui obtient beaucoup de succès. Elle devient capable d'entrer dans le monde merveilleux des enfants et de rire avec eux de «[...] mille et une situations» (journal, 20/4/1993).

Le lendemain, la stagiaire qualifie son avant-midi de «[...] formidable» (journal, 21/4/1993). Cet enthousiasme est provoqué par sa nouvelle complicité avec les enfants. Ils sont maintenant attentifs à ses propos : «Ils m'écoutaient parler silencieusement, mais avec des regards éblouis» (journal, 21/4/1993). Le stage se termine donc sur une note positive.

Malgré l'évolution de l'étudiante pendant son stage, celle-ci ressent encore des insatisfactions quant à son organisation et à ses interventions, lors de ma troisième visite : «Elle s'interroge énormément et vit un certain sentiment d'échec» (journal professionnel de la superviseure, 25/4/1993).

Concernant la transformation amorcée chez cette étudiante, certaines hypothèses peuvent être formulées :

1. Pour la stagiaire, il ne s'agit plus d'exercer un contrôle sur la planification et l'organisation dans la classe, mais de bâtir une confiance en soi suffisamment forte pour accueillir les tâtonnements et les projets des enfants.

2. Au moment où l'étudiante accepte de se centrer sur son expérience, elle se sent beaucoup mieux et arrive à créer des échanges plus authentiques avec les groupes d'enfants.

2.2 Analyse des données de la deuxième étudiante

Cette étudiante effectue une troisième tentative pour compléter son dernier stage de sa formation. En effet, elle a dû renoncer à deux reprises, une première fois avant le début du stage intensif et une deuxième fois avant même le début du pré-stage, à cause de problèmes de santé importants⁶⁶. Dans sa deuxième entrevue, cette stagiaire nomme le malaise ressenti pendant son stage comme étant un sentiment d'échec.

- *Émergence d'un malaise*

Dès le début de son pré-stage, la stagiaire vit un malaise devant ce moment qu'elle attend, par ailleurs, depuis si longtemps : «J'appréhende un peu ce moment [...] Comment les enfants vont réagir et surtout comment vais-je réagir ?» (journal, 6/1/1993). De plus, elle s'interroge sur la façon dont elle pourra assumer son rôle d'autorité comme enseignante auprès des enfants, après avoir joué avec eux pendant son pré-stage.

Comme elle le dira plus tard lors d'une entrevue, elle sent la peur monter à l'intérieur d'elle devant tant de facteurs inconnus, sur lesquels elle n'a pas vraiment de contrôle : «Au début, je percevais mon stage comme [...] de loin et j'éprouvais un sentiment d'échec» (deuxième entrevue, 5/5/1993).

Très rapidement, elle est confrontée à un premier incident où elle doit intervenir fermement, lorsque deux enfants se mettent à courir, alors qu'elle les conduit à la toilette. Cet événement déclenche une série d'émotions contradictoires qu'elle préférerait ne pas vivre :

À l'extérieur, je n'avais pas l'air de perdre patience, même dans mes paroles, mais à l'intérieur, je bouillais et je paniquais un peu, ce qui est une

⁶⁶ Afin de préserver l'anonymat de l'étudiante, cette maladie n'est pas identifiée.

sensation très désagréable. Je me sens très nerveuse vis-à-vis mon stage (journal, 11/1/1993).

En quittant le pré-stage, elle exprime encore une fois ses craintes devant la période intensive de stage qu'elle devra entreprendre bientôt : «J'espère que j'aurai assez confiance en moi pour faire face à toute éventualité» (journal, 13/1/1993). De plus elle se déclare «[...] terriblement fatiguée» (journal, 14/1/1993), à la suite de ces quelques journées passées dans la classe maternelle.

À son retour en classe pour le stage intensif, elle reprend un peu confiance grâce à une période d'une heure pendant laquelle elle prend en charge le groupe d'enfants : «[...] c'était juste assez pour m'enlever l'appréhension et la non-confiance que j'avais en commençant» (journal, 15/3/1993). Plus encore, le feed-back reçu de son enseignante, le lendemain, lui permet de retravailler son activité avant de la présenter au deuxième groupe d'enfants.

Lors de sa première journée de prise en charge pour une journée complète, elle doit se confronter à un enfant difficile, ce qu'elle redoute. Elle en sort satisfaite d'avoir réussi à garder son calme. Par contre, devant l'effort nécessaire pour y arriver, elle déclare ne «[...] pas tellement avoir le goût de retourner en classe le lendemain» (journal, 17/3/1993).

Les éléments suivants ressortent de cette période où l'étudiante commence à vivre un malaise :

1. Le malaise de cette étudiante prend d'abord la forme de la peur ou de la panique devant les gestes à poser pour assumer son rôle d'enseignante.
2. La fatigue vécue par cette étudiante est un indice du malaise présent, même si celui-ci reste encore dans le domaine de l'inconscient.
3. Dans les moments difficiles du début de son stage, l'étudiante se sent impuissante à agir; elle exprime ce sentiment d'impuissance à travers son manque d'enthousiasme devant la poursuite de son stage.

- *Approfondissement du malaise*

Suite à une deuxième journée de prise en charge plutôt difficile, l'étudiante approfondit les émotions ressenties à l'aide d'un collage fait dans son journal. À ce propos, elle explique l'utilisation de collages dans son journal⁶⁷ comme un moyen pour mieux comprendre ses expériences : «[...] pour moi, cela avait un sens et puis [...] cela m'a fait faire de la réflexion» (deuxième entrevue, 5/5/1993).

Dans ce collage, elle parle de sa fragilité, mais également du fait qu'elle se sent «[...] tendue et fatiguée» (journal, 18/3/1993). La raison de cette fatigue vient de ce que les enfants n'accèdent pas à ses demandes aussi facilement qu'elle le voudrait. De plus, elle doit utiliser la menace pour obtenir leur attention. Le «[...] découragement» et le «[...] goût de partir» (journal, 18/3/1993) l'envahissent alors.

Ce goût de partir peut s'expliquer quand on considère certains des événements de sa première année de scolarité, racontés lors de sa première entrevue. Elle se rappelle avoir été envoyée «[...] en punition au coin» (première entrevue, 1/2/1993), à plusieurs reprises. À une autre occasion, elle doit rester debout devant toute la classe, pour avoir «[...] sorti ses crayons» (première entrevue, 1/2/1993), avant d'attendre la directive donnée par l'enseignante.

De ces événements, elle se souvient plus de la honte que des punitions subies : «J'étais vraiment humiliée et j'avais le goût de me sauver» (première entrevue, 1/2/1993). Elle se referme sur elle-même, évitant de parler de son ressenti : «Quand j'étais jeune, je gardais tout en dedans» (première entrevue, 1/2/1993).

Dans la même entrevue, elle explique également que, confrontée à différentes reprises à sa maladie, elle vit de la déception et de la frustration tout au long de ses études collégiales et universitaires. Ces périodes d'absence l'empêchent de réussir comme elle le voudrait. Cette situation compromet même la réussite de son deuxième

⁶⁷ En expliquant les exigences à propos du journal de stage, la chercheur a suggéré aux étudiantes une liste de techniques, inspiré de Paré (1984), qu'il leur était possible d'utiliser pour rendre leur journal plus personnel et profitable.

stage, parce qu'elle a du mal à faire ses prises en charge, suite à une récente hospitalisation. Malgré cela, elle ne parle pas de ses problèmes de santé, ni à son superviseur, ni à son enseignante.

L'expérience de cette étudiante en première année a contribué à développer un désir de fuite et une attitude de fermeture dans les situations difficiles rencontrées. Cette même réaction se retrouve également lors d'une situation récente, où elle cache ses problèmes de santé, malgré sa difficulté à compléter son stage.

Ce qui est nouveau, c'est qu'elle exprime ses difficultés dans son journal : «[...] j'écrivais tout, tout, tout ce qui m'arrivait, ce que je ressentais» (deuxième entrevue, 5/5/1993). Tout en étant consciente qu'elle sera lue par la superviseure, elle apprend à se faire confiance et à faire confiance à l'autre quand elle croit «[...] que l'autre est ouverte et est prête à me recevoir» (deuxième entrevue, 5/5/1993).

Cependant, dès le lendemain de cette journée pénible, elle est stimulée par la lecture du récit de l'expérience d'une éducatrice au préscolaire⁶⁸ ayant imaginé une approche pour développer l'estime de soi et la volonté chez les enfants. Elle qualifie cette lecture de «[...] lueur d'espoir» (journal, 19/3/1993) dans cette période de découragement.

Quelques jours plus tard, la stagiaire commence à trouver difficile de recevoir le feed-back de son enseignante sur les points à améliorer dans son enseignement. Comme elle dit elle-même, elle voudrait «[...] tellement être parfaite» (journal, 22/3/1993).

La deuxième visite de la superviseure fait voir une situation où la stagiaire est en possession de ses moyens. L'étudiante confie dans son journal, que cette présence lui donne des forces : «Je te savais là et sans ressentir de pression de ta part, je savais que je devais et pouvais y arriver» (journal, 24/3/1993). Selon elle, notre rencontre lui a

⁶⁸ Brisson, V. (1987). *La valorisation des ressources personnelles des enfants de 5 et 6 ans par le développement de l'estime de soi et de la volonté*. Essai de maîtrise. Québec : Université Laval.

également permis d'analyser sa façon de fonctionner et d'identifier ses forces et ses faiblesses.

Malgré cette confiance nouvellement acquise, une crise s'amorce lors d'une rencontre entre la stagiaire et son enseignante-formatrice. Celle-ci lui fait part de plusieurs points à travailler lors de ses prochaines prises en charge : «C'est comme si elle avait accumulé des choses depuis quelques temps et qu'elle me les lâchait comme une bombe» (journal, 29/3/1993).

Même si l'étudiante admet le bien-fondé de la majorité des éléments soulevés, elle est «[...] blessée de la façon dont elle (l'enseignante) a abordé le sujet» (journal, 29/3/1993). L'étudiante s'est sentie attaquée par le ton brusque sur lequel les commentaires sont faits et elle «[...] reste profondément touchée par cette altercation» (journal, 29/3/1993).

Dans les jours suivants, elle touche de plus en plus à sa difficulté de se reprendre en main. Ainsi, au matin d'une journée où elle doit être observée par son enseignante, elle souhaite voir l'école fermée par une tempête de neige, tellement elle aimerait se voir ailleurs. D'ailleurs, elle dira à la fin de cette même journée : «[...] cela a été médiocre et je savais que cela l'était» (journal, 1/4/1993).

Encore une fois, son enseignante-formatrice lui donne une liste de points à améliorer : «Pour être pertinents, ils l'étaient, mais je sentais que c'était beaucoup trop à la fois pour moi» (journal, 1/4/1993). Malgré son sentiment de découragement, elle essaie de tenir compte des suggestions de l'enseignante pour améliorer son travail.

Durant cette même journée, la nervosité de la stagiaire atteint son comble lorsque le directeur de l'école se présente en classe et s'installe pour l'observer. Cela l'amène à s'interroger pour savoir si cette visite n'est pas faite à la demande de son enseignante.

Découragée devant l'incompréhension de son enseignante à son égard, elle demande alors à sa superviseuse de lui rendre une nouvelle visite : «[...] j'ai l'impression

qu'elle voudrait que je sache tout, tout de suite» (journal, 1/4/1993). Cette rencontre lui permet de prendre conscience des forces présentes en elle et de cibler quelques points sur lesquels elle désire travailler.

Cependant, le manque de communication avec son enseignante, lui fait ressentir encore plus profondément l'ampleur du sentiment d'échec déjà présent depuis le tout début du stage. De plus, sa peur de perdre le contrôle avec un enfant plus difficile vient encore accentuer celui-ci : «C'est comme si je voyais une grosse montagne devant moi qui était infranchissable» (deuxième entrevue, 5/5/1993).

Elle commence à prendre conscience que rien ne pourra changer sans son implication pleine et entière : «Il faut que je fasse quelque chose, il faut que je réagisse. Il n'est pas trop tard, je peux me reprendre» (deuxième entrevue, 5/5/1993). Utilisant «une force» (deuxième entrevue, 5/5/1993) enfouie au fond d'elle-même, elle va puiser dans ses «ressources personnelles» (deuxième entrevue, 5/5/1993) ce qui lui est nécessaire pour continuer son stage.

La période d'approfondissement du malaise permet de faire quelques constatations intéressantes à partir des données fournies par cette étudiante :

1. La stagiaire utilise un collage fait dans son journal pour prendre le temps de s'arrêter à ce qui se passe réellement pour elle.
2. Le premier réflexe de l'étudiante est de rejeter tous les torts sur son enseignante-formatrice quand celle-ci lui fait part de points à améliorer dans sa prise en charge de la classe.
3. Pour cette étudiante, l'erreur n'est pas considérée comme un moyen pour progresser, mais comme un obstacle à éliminer à tout prix.
4. Les deux visites de la superviseure, faites durant cette période, sont des moments qui permettent à l'étudiante de faire un arrêt pour constater où elle en est rendue afin de se fixer des points à travailler pour l'avenir.

- *Amorce d'une transformation*

S'inspirant d'une suggestion faite par la superviseure, elle décide de prendre un élément à la fois pour le travailler. Dans les jours suivants, sa décision de s'engager à fond, en allant au-delà de ses peurs, améliore la situation. Elle explique alors avoir passé une journée «[...] très enrichissante et équilibrée» (journal, 5/4/1993) en classe.

De la même manière, les échanges avec son enseignante deviennent plus faciles au moment où elle assume sa part du problème : «C'est pas juste elle, il y a moi aussi là-dedans. Tu sais, dans une situation comme celle-là, on est deux» (deuxième entrevue, 5/5/1993). De plus, elle change son attitude avec l'enfant lui ayant causé le plus de problèmes, ce qui fait qu'elle le trouve «[...] moins tannant» (journal, 5/4/1993).

Lors de ses prises en charge subséquentes, elle réussit à s'adapter aux imprévus de la journée. À ce propos, elle explique son changement d'attitude de cette manière : «Avant aujourd'hui, j'étais un peu une décrocheuse. C'est comme si j'abandonnais à l'avance. Je ne me mettais pas à la tâche. Je commence seulement à raccrocher» (journal, 5/4/1993).

Elle présente des activités avec lesquelles elle cherche à motiver les enfants. Elle réalise le projet de bâtir un conte avec un de ses groupes d'enfants. Elle s'implique pour préparer et mettre en place de nouveaux ateliers. La veille d'une activité plus difficile, elle se permet même d'en visualiser le déroulement, afin de mieux le préciser. Face à un enfant lui causant des difficultés, elle accepte d'assumer son rôle d'enseignante et de lui fixer des limites, tout en cherchant à l'intéresser à ce qu'elle présente.

Bien sûr, elle vit encore des moments difficiles avec les enfants, comme lors de ces deux longues journées de pluie, passées sans que les enfants puissent aller jouer à l'extérieur. Mais, au-delà de ces contretemps, elle vit de la tristesse de voir venir la fin de son stage. Son expérience lui a apporté beaucoup : «Ils m'ont aidée à aller chercher le meilleur de moi-même» (journal, 20/4/1993). Elle a pu ainsi se rendre compte qu'elle était «[...] assez forte pour ne pas paniquer dans quelque situation que ce soit» (journal, 20/4/1993).

Lors de la dernière visite de la superviseure, elle organise une activité au gymnase au cours de laquelle elle éprouve des difficultés à contrôler le groupe d'enfants. Au lieu de se sentir écrasée par cette situation, elle affirme avoir appris énormément, en prenant le risque de faire une activité nouvelle pour elle.

Son analyse, pendant et après la rencontre avec la superviseure, va plus en profondeur que lors des visites précédentes. De plus, la stagiaire est en mouvement, puisqu'elle voit même des façons de se réajuster dans l'avenir : «Elle est consciente de ce qu'elle a acquis et de ce qui lui reste à faire» (journal professionnel de la superviseure, 25/4/1993).

Il est possible de faire quelques constatations intéressantes à partir de ce qui précède :

1. L'engagement plus intense de l'étudiante dans son stage correspond à un changement de centration vers l'intérieur, afin d'utiliser pleinement ses ressources.
2. La stagiaire devient plus active à partir du moment où elle accepte d'assumer ce qui lui appartient dans ses difficultés.
3. En changeant son rapport à l'erreur, l'étudiante devient plus ouverte aux commentaires des autres sur son travail et les utilise pour améliorer son travail.
4. Lors de la dernière visite de la superviseure, l'étudiante fait preuve d'une plus grande capacité d'analyse et voit même des moyens de se réajuster pour une prochaine fois.

2.3 Analyse des données de la troisième étudiante

Chez cette stagiaire, le sentiment d'échec se traduit d'abord par une peur d'échouer son stage qui se manifeste dès la fin de son pré-stage. Deux épisodes d'émergence du malaise peuvent être distingués à travers l'analyse de l'ensemble des données de l'étudiante.

- *Émergence d'un malaise*

Dès la deuxième journée du pré-stage, la stagiaire se dit «[...] très déçue» (journal, 7/1/1993) lorsque son enseignante lui confie ne pas avoir le goût de revoir ses élèves

après le congé de Noël. En effet, l'enseignante considère avoir un groupe d'élèves difficiles et affirme avoir hâte que l'année finisse. Cette attitude jette une douche glacée sur l'enthousiasme de la stagiaire qui débute son stage.

À partir de ce moment, son attitude change et elle ne manifeste plus la même énergie dans la poursuite de son travail, comme le démontre la suite des événements. Elle trouve difficile de superviser trois ateliers à la fois et de répondre en même temps aux demandes et sollicitations constantes des enfants de la classe.

Un autre jour, elle se sent prise en faute lorsque l'enseignante lui demande où est passé un enfant qu'elle a autorisé à se rendre aux toilettes, vingt minutes plus tôt. Elle «s'est sentie [...] niaiseuse» et [...] irresponsable» (journal, 11/1/1993) de ne pas s'être rendu compte de son absence plus rapidement.

Parallèlement, la stagiaire devient de plus en plus critique devant le travail de son enseignante dans la classe. Par exemple, elle remet en question l'utilisation d'un cahier d'exercice avec les enfants de la maternelle. Lors d'une activité de musique faite par son enseignante en classe, elle affirme qu'elle aurait «[...] réussi à créer un effet plus spectaculaire avec les enfants» (journal, 15/1/1993), à cause de sa formation dans ce domaine.

Elle ne voit pas comment elle réussira à prendre sa place dans cette classe ou à collaborer avec l'enseignante, puisque celle-ci «[...] semble toujours être pressée de partir» (journal, 15/1/1993). De plus, l'enseignante lui a confié préférer faire sa planification «[...] au jour le jour chez elle, lorsqu'elle est moins fatiguée» (journal, 15/1/1993). Elle adopte alors une attitude résignée : «Je laisse aller les choses, sans lui faire de demande, car j'ai l'impression que je suis un fardeau pour elle» (journal, 15/1/1993).

Cette même attitude de laisser-aller se retrouve dans l'histoire scolaire de cette étudiante, évoquée lors de sa première entrevue. À sa première session de cégep, elle échoue ses cours de sciences : «C'était le laisser-faire, le laisser-aller» (première

entrevue, 27/1/1993). Dans les deux cas, l'étudiante semble être incapable de réagir, espérant presque un rétablissement magique de la situation.

Lorsqu'elle fait le bilan de ses deux semaines de pré-stage, elle a une perception plutôt négative de son travail puisqu'elle parle de «[...] sa passivité et de sa grande fatigue» (journal, 16/1/1993). Elle exprime même son soulagement d'en arriver à la fin et voit sa future relation avec l'enseignante de façon pessimiste : «Ce que je m'attends d'elle est très minime» (journal, 16/1/1993).

Cette période où le malaise émerge est très révélatrice et fait voir quelques éléments importants :

1. Le manque d'enthousiasme de l'enseignante-formatrice envers le retour des enfants provoque chez la stagiaire un mouvement de retrait dans la communication et de désengagement dans son stage.
2. La fatigue ressentie par la stagiaire est un indice visible du malaise ressenti dans cette expérience et de son incapacité de rester en contact avec celui-ci.
3. La stagiaire est portée à avoir un regard très critique envers les gestes de son enseignante-formatrice pour éviter de ressentir son malaise.
4. La stagiaire est incapable d'aborder le problème de sa relation avec l'enseignante, à cause d'une peur inconsciente d'être rejetée. Cette peur du rejet l'amène à se placer elle-même dans une situation de retrait.

- *Approfondissement du malaise*

Quelques jours après la fin du pré-stage, l'enseignante-formatrice signifie son refus de continuer à recevoir l'étudiante dans sa classe. L'étudiante est fortement ébranlée par cette décision, annoncée par la superviseure, qui a préalablement été convoquée par l'enseignante et le directeur de l'école.

La rencontre entre la superviseure et la stagiaire est l'occasion d'explorer la relation de celle-ci avec son enseignante-formatrice. L'étudiante reconnaît s'être refermée sur elle-même et ne pas avoir discuté du manque de collaboration et de communication

avec son enseignante. Ces deux facteurs ont contribué à rendre cette situation intolérable pour les deux parties.

Le choc provoqué par cette décision de l'enseignante-formatrice lui donne l'occasion de faire des prises de conscience dont elle parle dans sa deuxième entrevue. D'abord, elle qui s'était toujours sentie à l'aise dans ses stages retrouve tout à coup «[...] la peur d'échouer, de manquer son coup, la peur de décevoir» (deuxième entrevue, 5/5/1993) qui ont caractérisé ses études depuis le secondaire.

En fait, cette peur n'est pas réellement fondée, puisque le fait d'être renvoyée d'un milieu de stage ne signifie pourtant pas un échec dans son stage. En effet, cette étudiante a toujours très bien réussi dans sa formation pratique, lors de ses stages précédents. Mais des échecs véritables dans certaines matières académiques au cégep et une expérience de mise en probation⁶⁹, à sa première session en formation des maîtres, constitue un terrain favorable à l'émergence d'un doute en elle.

Malgré son insatisfaction, elle mesure alors les conséquences découlant du fait qu'elle n'a pas fait de demandes précises à son enseignante : «Pourquoi j'avais peur de lui dire à l'autre. Le pire qu'elle aurait pu faire, c'est de me dire non et puis je serais allée ailleurs» (deuxième entrevue, 5/5/1993).

Si l'on regarde les événements concernant cette courte période, il est possible de faire ressortir certains points :

1. L'étudiante reçoit un choc lorsqu'elle apprend la décision prise par son enseignante-formatrice de ne plus continuer à l'accueillir dans sa classe. Ce choc lui fait prendre conscience rapidement de sa part de responsabilité dans l'échec de la relation avec son enseignante-formatrice.

⁶⁹ La mise en probation est une mesure disciplinaire que les instances universitaires en formation des maîtres utilisent quand une étudiante obtient des résultats académiques trop faibles durant une session. L'étudiante doit alors reprendre plusieurs cours où elle a eu un «D», soit la note de passage, ce qui l'empêche de pouvoir entreprendre son stage. L'étudiante est également tenue d'obtenir de meilleures notes pour pouvoir continuer le programme en formation des maîtres.

2. L'étudiante passe donc d'une attitude de fuite où elle évite de regarder son problème, espérant presque qu'il se règle tout seul, à une attitude où elle accepte de discuter du problème avec la superviseure pour l'analyser et chercher des solutions.
3. L'étudiante ne fait cependant aucune démarche pour aller discuter de la situation avec l'enseignante, ce qui conserve à l'événement une connotation négative.

- *Amorce d'une transformation*

Prenant conscience de son besoin de communiquer pour que sa formation réussisse, elle décide de trouver une enseignante-formatrice répondant à ses attentes. Elle rencontre donc trois enseignantes pour discuter avec elles. Finalement, son choix s'arrête sur celle pouvant le mieux répondre à ses besoins en terme de disponibilité.

Cette réaction rapide de la stagiaire est en lien avec le fait qu'elle a toujours réagi très promptement à ses difficultés, comme elle l'explique lors de sa première entrevue. Ainsi, pour sortir de sa solitude pendant les récréations au primaire, elle performe dans les sports ou bien cherche à «[...] faire la bouffonne» (première entrevue, 27/1/1993). Au secondaire, elle fait ses travaux avec un étudiant ayant de la facilité en sciences, pour suppléer à sa difficulté dans ces matières. Au collégial et à l'université, elle décide de reprendre des cours plutôt que d'abandonner son projet de devenir enseignante.

Cependant, un nouveau milieu de stage ne règle pas tout. Les angoisses activées par les événements des dernières semaines ne la quittent pas si vite : «Je ne voulais pas revivre cela, je ne voulais absolument pas. Il n'en était pas question; si je revis cela, je vais «flopper» mon stage et cela n'a pas d'allure» (deuxième entrevue, 5/5/1993).

Lorsqu'elle entreprend son stage intensif dans une nouvelle classe où elle n'est allée que quelques heures, elle vit beaucoup de stress : «J'ai eu mal à la tête toute la journée. J'étais peut-être un peu nerveuse. Je veux tellement réussir» (journal, 15/3/1993). Cependant, sa première impression est très positive : «Je me sens vraiment impliquée et cela même si c'est ma première journée» (journal, 15/3/1993).

Lors de sa première prise en charge, elle vit à la fois de la déception et de la fierté. Sa propre perception la laisse insatisfaite, mais la rétroaction de son enseignante lui fait voir les aspects positifs de son travail. Celle-ci lui explique également qu'elle aspire trop à ce que «[...] les enfants réussissent du premier coup, alors que c'est impossible et que, de toute façon, on apprend par nos erreurs» (journal, 16/3/1993).

Dans les jours suivants, l'étudiante suggère des modifications au tableau de programmation de la classe pour mieux suivre la progression des enfants dans leurs travaux. Elle est très satisfaite de la disponibilité de son enseignante et la communication entre les deux devient de plus en plus facile. Le feed-back reçu de son enseignante est très pertinent et l'aide «[...] à se valoriser et à avoir confiance» (journal, 23/3/1993) en elle.

La visite de la superviseure est une nouvelle source de stress pour la stagiaire, puisque cela ramène sa peur d'être évaluée et d'échouer son stage. À partir de ce qui a pu être observé et entendu dans les échanges entre la stagiaire et la superviseure, la stagiaire commente négativement son travail dans la classe. Dans nos échanges, ses interventions cherchent surtout à la ramener à elle-même et à lui faire découvrir ses forces, afin d'augmenter sa confiance.

Dans les jours suivants, la planification d'un trop grand nombre d'ateliers lui fait prendre conscience de l'importance d'approfondir les notions abordées, pour éviter d'effleurer un grand nombre de sujets : «[...] exploiter davantage ce que nous faisons et non pas en mettre plein la vue» (journal, 7/4/1993).

Vers la mi-stage, l'étudiante fait le bilan avec son enseignante-formatrice et se fixe de nouveaux objectifs à travailler pour la deuxième partie du stage. Elle travaille à faire des planifications répondant à ses besoins et à ceux des enfants. De plus, elle s'implique activement lors de l'élaboration et de la réalisation d'une journée spéciale visant une meilleure intégration des enfants issus de groupes ethniques, dans l'école.

Un peu plus tard, elle demande à son enseignante de ne pas venir en classe durant sa semaine de prise en charge, afin de mieux se confronter à l'ensemble de la tâche d'enseignante. Cette fois-ci, elle veut s'auto-évaluer et voir comment elle pourra réussir ce défi personnel : «Je me donnerai moi-même du feed-back et je tâterai vraiment le pouls de la classe en étant seule» (journal, 19/4/1993).

À partir de ce qui précède, quelques constatations peuvent être mises en évidence :

1. La réaction rapide de l'étudiante donne l'impression que, placée devant une situation de non retour avec sa première enseignante, elle n'arrive pas à soutenir l'intensité de cette expérience.
2. L'étudiante passe d'une attitude passive durant le pré-stage à une attitude plus active où elle pose des gestes pour choisir sa nouvelle enseignante-formatrice et s'impliquer dans sa nouvelle classe.
3. On peut établir un lien entre la manière dont la stagiaire voudrait que les enfants réussissent du premier coup et celle dont elle-même cherche à réussir.
4. L'accompagnement de la nouvelle enseignante-formatrice favorise une prise de pouvoir de l'étudiante dans son stage.

- *Nouvelle émergence du malaise*

Cependant, un incident avec un enfant viendra perturber son sentiment de bien-être. Une journée où les enfants sont particulièrement agités, elle réagit «[...] très mal» (journal, 20/4/1993) au geste d'un enfant qui vient de projeter une petite fille à bout de bras. Sans s'occuper de l'enfant par terre, elle prend le coupable par le bras, l'amène chez la secrétaire, l'assoit sur une chaise, disant en tremblant : «Lui, je ne veux plus le voir dans la classe pour le reste de la journée» (journal, 20/4/1993).

Ce qui s'est passé dans cette situation la trouble : «J'ai eu peur, peur de moi. Mon estime en a pris un coup aujourd'hui !» (journal, 20/4/1993). Elle ressent beaucoup de colère et se sent incapable de tout contenir : [...] cela m'avait vraiment mis hors de moi» et encore «[...] c'est la seule fois d'ailleurs que cela m'est arrivé d'avoir le sentiment de non-contrôle, vraiment» (deuxième entrevue, 5/5/1993).

À partir de ce court épisode, où le malaise déjà ressenti lors de son pré-stage réapparaît, il est possible de mettre en lumière les éléments suivants :

1. Cette fois-ci le malaise n'est pas lié à la passivité de la stagiaire, comme dans le premier cas, mais à sa réaction trop vive en réponse au geste d'un enfant.
2. Chez la stagiaire, l'absence de contrôle de ses réactions, lorsqu'un enfant fait preuve de violence envers une autre enfant est un élément déstabilisant qui lui fait vivre un sentiment d'échec dans son travail.

- *Nouvel approfondissement du malaise*

Elle réagit en choisissant d'en parler avec d'autres. Les discussions avec son enseignante, la directrice et d'autres stagiaires de son école lui permettent de regarder son expérience. Le lendemain, lors de la dernière visite de la superviseure, les questions soulevées autour de cet incident deviennent le point de départ d'un approfondissement de sa réflexion. Elle cherche à découvrir ce qui se cache derrière la violence de son geste et à «[...] essayer de faire des liens» (deuxième entrevue, 5/5/1993), alors que son questionnement initial allait plutôt dans le sens de savoir comment éviter la reprise de cette situation.

Ce court épisode où elle prend le temps d'approfondir son expérience permet de mettre en relief les éléments suivants :

1. Durant cette période, la stagiaire prend elle-même conscience de son malaise et de façon beaucoup plus rapide que pendant son pré-stage.
2. La stagiaire décide d'échanger sur la situation difficile, à cause de la relation de confiance établie avec son milieu.
3. Dans l'analyse de l'étudiante pour essayer de comprendre, les questions et interventions de la superviseure permettent de mettre des mots sur ce qui l'habite par rapport à son malaise et de développer sa réflexion.

- *Nouvelle amorce d'une transformation*

Le jour suivant, la stagiaire explique à l'enfant que sa colère visait son geste inacceptable et non lui-même. Malgré tout, elle est capable de gérer son stress et de faire son activité «[...] en fonction des enfants» (journal, 21/4/1993), sans être obsédée par son

évaluation, lors de la deuxième visite de la superviseure en classe. De plus, elle finit sa semaine de prise en charge avec une perception positive de son travail et cela, malgré cet événement troublant : «Ce fut une très belle journée, une très belle semaine. Je suis contente» (journal, 22/4/1993).

Cet épisode, correspondant à la fin du stage de l'étudiante, donne lieu à quelques réflexions intéressantes :

1. La réappropriation de son expérience lui permet de garder un souvenir très positif de son travail avec les enfants. Cette situation contraste avec le sentiment d'échec persistant rattaché au souvenir de son premier lieu de stage.
2. Le fait que l'étudiante soit capable de porter un regard beaucoup plus réaliste sur son travail permet de croire qu'elle est moins touchée par la peur de l'échec, qu'elle ne l'était dans la première partie de son stage.

2.4 Analyse des données de la quatrième étudiante

Cette stagiaire, demande à changer de milieu de stage dès la première rencontre avec la superviseure. Selon elle, les quatre journées passées dans sa classe de stage, durant les mois précédents, lui ont permis de constater la fermeture de l'enseignante-formatrice et son refus de la laisser expérimenter. D'ailleurs, il est intéressant de noter qu'elle formulera des critiques semblables envers son nouveau milieu de stage.

- *Émergence d'un malaise*

Dès les premiers jours de pré-stage dans son nouveau milieu, l'étudiante trouve difficile de ne pas pouvoir établir la communication avec son enseignante-formatrice, comme elle l'aurait souhaité. À ce propos, ses attentes sont grandes, puisqu'elle voudrait pouvoir développer un certain lien d'amitié avec elle. Dans son journal, elle utilise une image pour expliquer son malaise à aborder ses problèmes de communication :

Pour comprendre la situation, imaginons un enfant qui envoie un ballon à un adulte. Il s'attend à ce que l'adulte lui renvoie le ballon, non. L'adulte ne le renvoie pas. L'enfant recommence; après plusieurs tentatives, l'enfant ne lance plus le ballon, car il n'espère plus de retour (journal, 16/3/1993).

On retrouve, dans sa première entrevue, des événements pouvant expliquer son besoin de créer une relation intense avec son enseignante-formatrice. Dès ses études primaires, elle a bénéficié de la protection de ses enseignantes dont elle était le «chouchou». De plus, sa mère intervenait en sa faveur à la moindre difficulté à l'école. Pendant ses études collégiales, l'animateur de la troupe de comédie musicale dont elle fait partie devient le confident de ses moments difficiles.

Elle se dit consciente que le temps ne fait qu'aggraver les choses et augmenter son sentiment de malaise et d'insécurité. De plus, elle développe «[...] le sentiment d'être inutile dans la classe» (journal, 16/3/1996), puisque l'enseignante ne lui fait pas part à l'avance de ce qu'elle a prévu avec les enfants. Devant l'ampleur de son problème, elle demande à la superviseure de lui trouver des solutions.

Par ailleurs, elle n'arrive pas à planifier et à s'organiser vraiment; elle hésite, ne sait pas si cette activité convient ou pas, sollicite l'avis de son enseignante. Parallèlement, d'autres difficultés se manifestent également dans la gestion des groupes d'enfants.

Ainsi, pendant la lecture d'un conte, elle doit sans cesse intervenir auprès des enfants, «[...] en disant chut» (journal, 18/3/1993), parce qu'ils parlent entre eux ou s'adressent à elle tous en même temps. Pendant ce temps, son enseignante-formatrice l'observe et intervient auprès des enfants dérangeants en leur parlant dans l'oreille, ce qui rend la stagiaire «[...] mal à l'aise de sa présence» (journal, 18/3/1993). Dans son feed-back, l'enseignante lui demande de «[...] laisser les enfants s'exprimer davantage» (journal, 18/3/1993).

Quelques éléments émergent de cette période où le malaise s'installe chez la stagiaire :

1. L'étudiante rejette les torts sur son enseignante-formatrice à propos de leur manque de communication et demande à la superviseure de régler son problème.
2. L'étudiante est centrée beaucoup plus sur la perception que l'enseignante peut avoir d'elle que sur sa propre perception.

3. La stagiaire est impuissante à modifier sa façon d'intervenir avec les enfants, à cause de sa peur de faire des erreurs.
4. Le malaise ressenti par l'étudiante lorsqu'elle est observée résulte sans doute de son besoin de répondre à l'image de l'enseignante idéale.

- *Approfondissement d'un malaise*

Dans son journal, l'étudiante commence à prendre contact avec son malaise pour le nommer. Ainsi, elle dira que les difficultés avec la discipline et les commentaires négatifs reçus de la part de l'enseignante l'amènent à vivre «[...] ces activités comme des échecs» (journal, 18/3/1993).

Elle prend conscience que sa peur de perdre le contrôle du groupe est en lien avec sa «[...] peur d'être jugée» (journal, 18/3/1993) comme une personne incapable d'assurer la discipline d'un groupe d'enfants. La stagiaire utilise tous les moyens dont elle dispose et les solutions proposées par l'enseignante. Encore une fois, elle demande à la superviseure si elle n'a pas des solutions à lui proposer.

La semaine suivante, la stagiaire exprime finalement ses attentes à l'enseignante, en lui demandant de la laisser seule et de ne pas intervenir auprès des enfants, pendant ses prises en charge. Durant cette même rencontre, l'enseignante lui fait part de ses observations concernant un manque d'assurance et de motivation. La stagiaire avoue ne pas être très motivée. Cependant, elle en rejette la responsabilité sur ses difficultés avec la discipline, ainsi que sur les commentaires négatifs reçus de la part son enseignante.

Cette démotivation peut s'expliquer lorsque l'on regarde des événements passés, relatés lors de sa première entrevue. Ainsi, au cégep, elle s'investit beaucoup dans ses cours de français qui la motivent, tandis qu'elle ne fait aucun effort dans ses cours d'histoire qui l'ennuient : [...] je ne voulais pas travailler là-dessus [...]. C'était plus fort que moi, je n'avais aucune volonté» (première entrevue, 28/1/1993).

On retrouve même cette démotivation dans certains cours universitaires pour lesquels elle néglige ses lectures et ne participe pas aux discussions : «Quand je n'aime

pas quelque chose, j'ai pas de volonté et j'ai de la misère à réussir. Cela a toujours été ma «bibitte»» (première entrevue, 28/1/1993).

De la même façon, la relation difficile avec son enseignante suscite un malaise. Elle n'aime pas son stage. Par conséquent, elle est démotivée, subit la situation et ne fait pas d'efforts pour l'améliorer.

Encore une fois, elle demande à la superviseure, de lui proposer des solutions pour résoudre son problème de communication avec l'enseignante. Cette sollicitation constante de la part de la stagiaire est difficile à porter : «C'est lourd sur mes épaules» (journal professionnel de la superviseure, 28/3/1993).

Dans les jours suivants, la stagiaire fait des progrès au niveau de la discipline du groupe, grâce à une meilleure planification de ses activités, suggérée par son enseignante. Elle se sent «[...] plus à l'aise avec les enfants» (journal, 25/3/1993) et elle devient plus confiante avec le temps.

Lors de ma deuxième visite comme superviseure, la stagiaire se plaint du fait que l'enseignante «[...] ne la laisse pas faire, lui vole ses activités et lui demande d'être trop structurée avec les enfants» (journal professionnel de la superviseure, 30/3/1993). De son côté, l'enseignante affirme que la stagiaire «n'est pas suffisamment planifiée [...] ne s'implique pas suffisamment» (journal professionnel de la superviseure, 30/3/1993).

Une rencontre entre la stagiaire, l'enseignante et la superviseure permet d'axer les énergies de la stagiaire sur la planification et l'organisation du travail en classe afin de «[...] la mener vers une prise en main de son stage» (journal professionnel de sa superviseure, 30/3/1993). La stagiaire réagit positivement à ces exigences : «Ta visite m'a donné beaucoup de motivation et j'ai foncé» (journal, 30/3/1993).

Par la suite, elle réfléchit sur les causes de son sentiment d'échec et établit un lien entre celui-ci et le fait d'être «[...] assez perfectionniste» et d'avoir «[...] des attentes trop élevées» (journal, 30/3/1993) envers elle-même. De plus, elle prend conscience du fait

qu'elle cherche à prouver à tous, et en particulier à son enseignante-formatrice, ses capacités pour enseigner. Sa préoccupation de connaître ce que son enseignante pense d'elle la freine et l'empêche de s'épanouir.

La période où l'étudiante approfondit son malaise permet de mettre en lumière certains éléments intéressants :

1. La démotivation actuelle de l'étudiante dans son stage peut être reliée à des comportements semblables dans son histoire scolaire montrant son incapacité à fournir des efforts envers ce qui lui déplaît.
2. L'étudiante s'arrête enfin pour prendre contact avec la situation confrontante, au moment où celle-ci semble sans issue.
3. À cette étape, la stagiaire est capable de voir sa part de responsabilité, même si elle blâme encore son enseignante à cause de ses commentaires négatifs.
4. À plusieurs reprises, l'étudiante demande à la superviseure de lui donner des solutions pour résoudre ses problèmes, parce qu'elle trouve difficile de rester présente à ses difficultés.

- *Amorce d'une transformation*

Pendant «[...] une journée mouvementée» (journal, 1/4/1993) marquée par une tempête de neige, le poisson d'avril et la grippe, la stagiaire intervient avec calme, malgré l'agitation du groupe d'enfants et son stress. Tout au long de cette prise en charge, elle pose des gestes pour rétablir la situation avec les enfants dérangeants.

Dans les jours suivants, l'étudiante prépare une planification détaillée de sa semaine, afin de diminuer son stress lorsqu'elle est en présence des enfants. Elle met beaucoup de soin à préparer des «[...] activités variées et de bonne qualité» (journal, 8/4/1993) dans le but de mieux répondre aux besoins des enfants et augmenter sa confiance en elle.

De plus, elle s'efforce de faire des mises en situation intéressantes afin de captiver l'intérêt des enfants, et ainsi diminuer les problèmes de discipline ayant marqué ses premières prises en charge. Elle clarifie ses attentes avec les enfants et, quand un

problème survient, elle leur exprime ses satisfactions et ses insatisfactions. L'étudiante devient même capable d'accepter ses erreurs en essayant de se réajuster.

La stagiaire se réjouit de la réussite des prises en charge de la semaine qualifiée d'ailleurs comme «[...] extraordinaire» (journal, 8/4/1993). Elle se sent «[...] plus confiante quant à la prise en charge du groupe et à la discipline» (journal, 8/4/1993). Ce n'est plus aux autres, mais à elle-même, qu'elle veut prouver sa capacité d'enseigner à la maternelle.

La stagiaire ne vit plus le même stress qu'avant et se sent «beaucoup moins débordée» (journal, 8/4/1993). Ses interventions deviennent de plus en plus cohérentes : «Je me suis affirmée et j'ai défini clairement mes attentes envers les enfants pour chacune des activités de la semaine» (journal, 8/4/1993).

L'étudiante change également sa perception de la communication avec son enseignante-formatrice. Elle trouve maintenant «[...] son feed-back très enrichissant et positif» (journal, 8/4/1993) et voit son travail apprécié «[...] par une personne qui est exigeante et honnête» (journal, 8/4/1993).

Parallèlement à ce qui se passe en classe, elle développe un «[...] contact privilégié» (journal, 15/4/1993) avec certains enfants lui causant des problèmes de discipline en classe, à l'intérieur de son travail au service de garde de l'école.

La semaine suivante, l'étudiante vit des difficultés avec un enfant qui affronte même son autorité, pendant ses prises en charge. Elle intervient fermement en l'envoyant «[...] réfléchir au vestiaire» (journal, 20/4/1993), et entreprend ensuite une discussion afin qu'il trouve «[...] lui-même des solutions pour mieux fonctionner» (journal, 20/4/1993).

À travers cet événement, elle constate que cet enfant la fait réagir et lui permet d'affronter sa peur de perdre le contrôle avec le groupe d'enfants. Après deux interventions de sa part, l'enfant devient beaucoup plus calme et respecte les règles du

groupe : «J'étais fière de mon intervention et je lui ai dit que j'appréciais son comportement aujourd'hui» (journal 20/4/1993).

Ma dernière visite comme superviseure me permet de constater des progrès à plusieurs niveaux : «Elle s'est prise en main et a fait du bon travail» (journal professionnel de sa superviseure, 25/4/1993). La stagiaire est satisfaite d'elle-même. Elle affirme même que les exigences formulées envers elle lors de notre dernière rencontre lui ont permis d'apprendre beaucoup. Elle dira d'ailleurs plus tard, en entrevue, que l'aide de son enseignante lui a permis de mieux planifier et de s'organiser, rendant ainsi ses activités plus intéressantes.

À partir de ce qui précède, on peut cerner quelques éléments donnant un sens à cette période :

1. Quand l'étudiante devient active et pose des gestes pour améliorer son travail avec les enfants, elle se met à apprécier son enseignante et à mieux comprendre le sens de ses exigences envers elle.
2. La stagiaire se réapproprie son travail avec les enfants et ne cherche plus à demander des solutions ou à faire approuver chacune de ses actions par son enseignante et/ou par la superviseure.
3. Alors que la stagiaire avait si souvent demandé à la superviseure et à son enseignante de lui fournir des solutions toutes faites, c'est elle qui demande maintenant à un enfant de trouver ses propres solutions à ses problèmes de comportement.
4. La stagiaire cherche maintenant à développer une nouvelle complicité avec les enfants, plutôt que de vouloir les contrôler à tout prix, comme dans les étapes précédentes.
5. De plus, la stagiaire accepte de prendre des risques et d'expérimenter de nouvelles façons de travailler avec les enfants.

- *Nouvelle émergence d'un malaise*

Pendant les deux dernières semaines, la stagiaire cherche à réaliser deux projets avec les enfants. À cette occasion, elle se sentira à nouveau critiquée par son

enseignante-formatrice : «J'ai senti un peu que je dérangeais. Cela je l'ai senti plus que jamais dans la semaine avant de finir, les deux dernières semaines» (deuxième entrevue, 14/5/1993).

Encore une fois, elle s'adresse à la superviseuse pour se plaindre de la difficulté de communication avec l'enseignante et lui demander des solutions à son problème. Mise en demeure d'en discuter elle-même avec son enseignante, elle décide de ne pas aborder la question pour simplement finir son stage : «Il a vraiment fallu que je passe à côté, surtout la dernière semaine» (deuxième entrevue, 14/5/1993).

Dans ce court épisode de réapparition de son malaise, il est possible de mettre en relief les éléments suivants :

1. L'étudiante perd sa centration sur elle-même pour concentrer ses énergies plutôt sur la réalisation de projets par lesquels elle puisse être reconnue dans son travail.
2. La stagiaire retombe dans la même incapacité de résoudre son problème parce qu'elle est à nouveau paralysée par sa peur de la perception des autres.
3. Encore une fois, l'étudiante fait appel à la superviseuse pour s'en faire une alliée face à l'enseignante-formatrice et lui demander de trouver des solutions à sa place.
4. Face à la demande de la superviseuse de discuter du problème de communication avec son enseignante, elle évite d'aborder la question et termine son stage avec un malaise persistant.

L'analyse de premier niveau présente et organise les données concernant les expériences de la chercheuse, ainsi que celles concernant les étudiantes. À partir de ce matériel, il devient maintenant possible d'entreprendre une analyse de deuxième niveau permettant une meilleure compréhension de la question.

CHAPITRE IV
ANALYSE DE DEUXIEME NIVEAU

L'analyse de second niveau reprend les éléments de l'analyse de premier niveau en leur donnant un nouvel éclairage. Alors que le premier niveau consiste en une lecture des données à partir des thèmes émergents, le deuxième niveau permet non seulement des mises en relation entre les étapes identifiées chez un participant, mais également des mises en relation des participants entre eux. Il s'agit d'un changement de perspective permettant de prendre un certain recul pour apporter une compréhension plus globale.

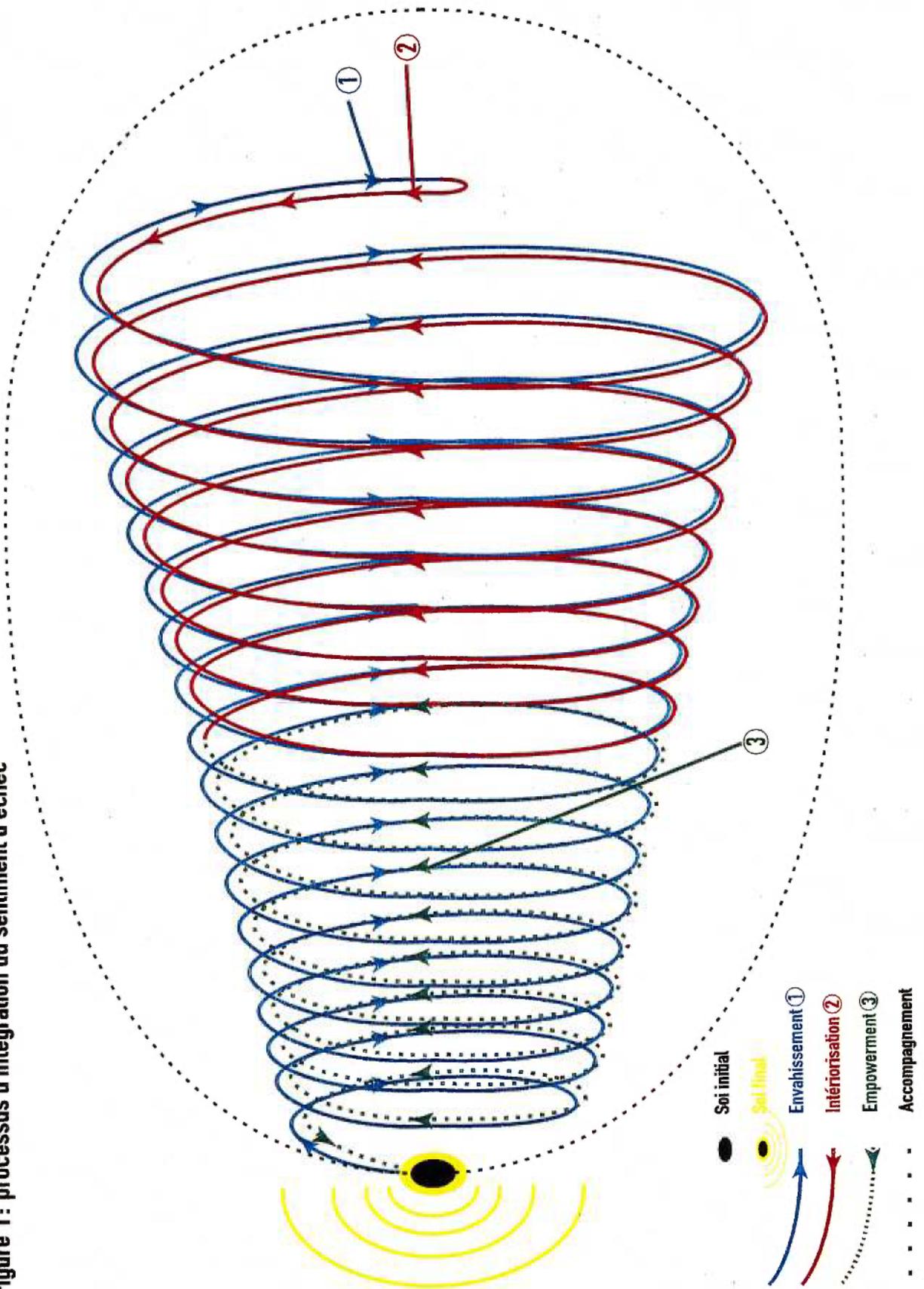
Dans un premier temps, les étapes du processus d'intégration du sentiment d'échec sont présentées et expliquées à l'aide d'un schéma. Dans un deuxième temps, les données recueillies auprès des quatre stagiaires sont mises en relation entre elles. Finalement, les données des étudiantes sont mises en relation avec celles de la chercheure afin d'explorer la résonance de ce qui a été découvert précédemment.

1. SCHÉMA DU PROCESSUS D'INTÉGRATION DU SENTIMENT D'ÉCHEC

La **figure 1** (page suivante) illustre le schéma des étapes permettant d'expliquer le processus d'intégration du sentiment d'échec dans les expériences de la chercheure. L'aspect non-linéaire de ce schéma témoigne bien de la complexité du phénomène étudié.

Dans ce schéma, le cercle noir représente le «Soi initial». C'est l'état dans lequel se trouve la chercheure, au tout début du processus. La spirale illustrant le processus d'intégration du sentiment d'échec comprend trois étapes : (1) l'envahissement par le sentiment d'échec, (2) l'intériorisation et (3) l'«*empowerment*». La première de ces étapes, l'envahissement (bleu), part du Soi initial et dessine les boucles d'une spirale s'élargissant de plus en plus. Les deuxième et troisième étapes, l'intériorisation (rouge) et l'«*empowerment*» (vert), dessinent une seconde spirale juste à l'intérieur de la première, mais dans la direction opposée. Finalement, après avoir fait l'expérience des trois étapes du processus, le Soi se transforme et atteint une nouvelle forme, le «Soi final», illustré par un halo de couleur jaune. L'accompagnement vient compléter le schéma comme élément facilitant le passage d'une étape vers l'autre. Celui-ci est illustré par une ligne pointillée entourant la spirale.

Figure 1 : processus d'intégration du sentiment d'échec



Une mise en garde s'impose ici : en effet, une décomposition de la démarche en plusieurs étapes distinctes ne rend pas compte de la complexité du processus. En fait, le processus par lequel mon sentiment d'échec s'intègre est un processus systémique⁷⁰, dans lequel chacune des parties ne prend son sens que par rapport aux autres. De plus, l'ensemble du processus se déroule souvent simultanément et la personne passe d'une étape à l'autre, sans coupure véritable, avec parfois des inversions ou des régressions.

1.1 Le «Soi initial»

En premier lieu, l'existence d'un Soi est postulé. Celui-ci, illustré par un cercle noir dans la **figure 1**, représente l'état initial dans lequel la chercheuse se trouve au moment où elle entreprend de s'intéresser à ce sujet de recherche.

L'idée du Soi est présente en psychosynthèse. Selon les nouvelles perspectives, présentées par Firman (1993), le Soi est la source de toutes nos pensées et nos actions dans notre vie quotidienne. La réalisation du Soi n'est pas uniquement le fait de moments de bien-être, mais peut également se produire dans la fragmentation et le chaos caractérisant certaines périodes de transition de la vie. En outre, Firman croit que la réalisation de Soi ne signifie pas nécessairement l'actualisation de soi, mais plutôt la capacité de vivre une vie authentique, même avec ses vieilles blessures :

Souvent, c'est à des moments même où l'on «touche le fond», alors que les patterns habituels de notre vie se désintègrent, qu'un espace se crée pour une communion plus profonde avec le Soi (p. 162).

Paré (1993a) reprend cette idée en disant que le «Soi pourrait être défini comme un contexte, une ambiance où se déroulent les choses» (p. 16). Il utilise également la vision de Tom Yeomans, selon laquelle le Soi est un contexte dans lequel se déroulent les processus et les événements de croissance.

⁷⁰ Selon Rosnay (1975), «l'approche systémique englobe la totalité des éléments du système étudié, ainsi que leurs interactions et leur interdépendances» (p. 83). Cette approche s'inspire de la notion de système, ce qui signifie un ensemble d'éléments en interaction les uns avec les autres.

Cette image du Soi comme étant une présence véritable à ses propres expériences, quelles qu'elles soient, traduit bien la compréhension actuelle de la chercheuse. Le Soi continue d'exister même à travers la fragmentation et le chaos accompagnant les expériences difficiles de l'existence. L'aspect problématique c'est, qu'à certains moments, l'on se déconnecte en se centrant sur ce qui est extérieur à Soi, évitant ainsi de ressentir ce qui est perçu comme trop difficile. Par contre, lorsque l'on réussit à conserver sa connexion avec son monde intérieur, même dans les moments les plus difficiles, on retrouve alors l'intégrité du Soi.

1.2 L'envahissement par le sentiment d'échec

Dans la **figure 1**, l'étape de l'envahissement par le sentiment d'échec est symbolisée par une spirale de couleur bleue. On peut observer que la spirale part du Soi et s'élargit de plus en plus, gagnant en force et en intensité. À cause du malaise ressenti, l'envahissement par le sentiment d'échec se manifeste par le fait que la personne perd le contact avec sa dimension intérieure.

Selon St-Arnaud (1974), l'envahissement est une des caractéristiques d'un processus défensif situé dans le champ perceptuel⁷¹ de la personne. Il explique que ce processus défensif est «[...] une transformation de l'énergie organismique⁷² en comportement qui nuit à l'actualisation de la personne» (p. 70). L'inhibition, premier signe du processus défensif, freine littéralement l'énergie organismique, coupant la personne de sa vie intérieure.

Pendant l'envahissement, des sentiments désagréables se manifestent (anxiété, malaises, peur, culpabilité, honte ou dégoût de soi) et occupent tout l'espace perceptuel, sans qu'ils puissent être canalisés positivement vers la croissance de la personne. C'est ainsi que l'inertie prend place, suscitant impuissance, dépendance et même soumission totale à l'environnement.

⁷¹ Selon St-Arnaud (1974), le champ perceptuel «désigne l'ensemble des perceptions d'un individu» (p. 21), son univers subjectif, son monde intérieur.

⁷² L'énergie organismique désigne ici l'énergie de la personne lui permettant de produire des comportements.

Les exemples suivants de l'envahissement par un sentiment d'échec, tirés du **tableau IV** (page suivante), illustrent comment celui-ci prend place chez la chercheuse. Ainsi, dans le premier épisode (oral de mon examen de synthèse) la conviction intérieure d'avoir échoué, malgré la réussite effective de l'examen de synthèse, suscite un malaise qui prend de l'ampleur. Dans le second épisode (devis de recherche), le sentiment d'échec provoque un mouvement de fermeture au fur et à mesure des commentaires reçus sur les aspects du devis à améliorer. Dans le troisième épisode (présentation à mon groupe de recherche), le fait d'être sans réponse devant certaines interrogations devient le déclencheur de l'émergence d'un tel sentiment.

L'examen de l'ensemble des données recueillies permet d'identifier une caractéristique principale liée à la phase de l'envahissement : **se tourner vers l'extérieur** pour fuir une difficile réalité intérieure. Cela signifie une déconnexion de Soi, puisque la centration n'est pas sur soi-même mais sur des éléments extérieurs à soi.

Quand une personne vit un sentiment d'échec, elle est envahie par une émotion remplie de confusion et de peur qui prend toute la place. Elle cherche, le plus souvent, à fuir le contact avec cette émotion inconfortable. De plus, il n'est pas rare qu'elle se voit offrir, par ceux qui l'entourent, toutes sortes de pistes pour éviter ces zones de difficultés, et encore plus son sentiment d'échec. En effet, plusieurs éducateurs croient qu'il faut à tout prix éviter ou même nier ces sentiments considérés négatifs et destructeurs.

Dans d'autres cas, certains éducateurs voient le sentiment d'échec comme étant sans importance et suggèrent à la personne de ne pas s'y attarder parce qu'il n'y a rien de positif à en retirer. La banalisation d'un sentiment ressenti si profondément par la personne lui fait douter de ses propres perceptions et peut la connecter sur les besoins des autres, plutôt que sur les siens propres.

Tableau IV
Envahissement par le sentiment d'échec dans mon expérience

<p align="center">Premier épisode (oral de l'examen de synthèse)</p>	<p align="center">Deuxième épisode (devis de recherche)</p>	<p align="center">Troisième épisode (présentation à mon groupe de recherche)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Appréhender la rencontre de l'oral de mon examen de synthèse. • Être inquiète du déroulement de la rencontre avec les membres du jury. • À plusieurs reprises, ressentir un sentiment d'incompétence, lors de l'oral de mon examen de synthèse. • Avoir une position défensive envers les remarques formulées par le jury. • Douter de ma réussite pendant les délibérations du jury à mon examen de synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une attitude de plus en plus fermée envers les commentaires à propos de mon devis de recherche. • Vouloir répondre aux attentes des autres par rapport à l'écriture de ma thèse de doctorat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constaté mon incapacité à répondre adéquatement à toutes les questions des membres du groupe.

Rogers (cité dans Poeydomange, 1984) nomme «désaccord interne» ce décalage entre le «moi» et l'expérience vécue. Cette attitude, lorsqu'elle devient trop importante, peut conduire une personne à devenir étrangère à elle-même, à cause de la cassure intérieure entre l'organisme et le «moi» conscient.

Pour la chercheuse, le fait d'être tournée vers l'extérieur se manifeste par un refus qui, bien qu'inconscient n'en est pas moins réel, de prendre contact avec les émotions parfois difficiles ressenties. Ainsi, par exemple, la première réaction, suite à l'oral de l'examen de synthèse, est de dire que la rencontre s'est bien déroulée, malgré le malaise qui s'installe. Cette négation du «ressenti» durera d'ailleurs quelque temps, avant d'accepter de regarder ce malaise et d'en faire le sujet de cette recherche.

Être tourné vers l'extérieur cela veut également dire avoir une multitude d'activités extérieures. Pelletier (1981) parle de la recherche d'un «ailleurs meilleur», qui se traduit par une attitude de touche-à-tout, laissant échapper l'essentiel. Il explique que le vide ressenti fait que la personne s'agite dans tous les sens, espérant ainsi éviter, de manière inconsciente, de toucher à sa tristesse.

Selon cet auteur, la personne qui s'agite ainsi est en «suractivité» et se conditionne à croire que tout va bien, sans tenir compte de ses limites et de ses angoisses. Elle n'accepte aucune défaillance de sa volonté parce qu'elle a peur de perdre confiance en sa valeur ou de ne plus avoir de motifs pour continuer.

Dans ces périodes d'envahissement par le sentiment d'échec, la réaction de la chercheuse est de vouloir «faire» toutes sortes de choses pour éviter ainsi d'«être» avec son malaise, de l'accueillir et de le ressentir profondément. Cependant, d'un projet à l'autre, rien ne réussit vraiment à combler ce sentiment de vide intérieur.

Ainsi, durant la période de rédaction du devis, plusieurs autres tâches occupent également du temps : l'enseignement à demi-temps au préscolaire, le soutien et la probation de deux enseignantes débutantes au préscolaire et la coordination des activités

de perfectionnement au préscolaire pour ma commission scolaire. De plus, il y a la supervision de stages et une charge de cours à l'université.

Malgré toute cette agitation extérieure, le sentiment d'échec se traduit souvent par une impuissance à agir sur la situation qui cause problème. Chez la chercheuse, cette impuissance s'est manifestée à plusieurs reprises dans la présente recherche comme par exemples : l'incapacité à débattre certains points, lors de la rencontre avec le jury de l'examen de synthèse; une peur paralysante, lors de la présentation de ses travaux au LABO-TIPE.

1.3 L'intériorisation

À travers cette recherche, des efforts sont faits pour découvrir de nouvelles façons d'aborder le problème répétitif du sentiment d'échec. Le point central de ce processus est l'intériorisation, illustrée sur la **figure 1**, sous la forme d'une spirale de couleur rouge, reprenant en sens inverse une partie du chemin parcouru lors de l'envahissement. Il s'agit d'un lieu où se défait le noeud que constitue le sentiment d'échec, du moins pour un temps.

L'intériorisation s'inscrit en rupture avec la phase précédente, celle de l'envahissement par le sentiment d'échec. C'est un mouvement de centration vers ce qui se passe intérieurement, au moment où le sentiment d'échec se manifeste.

Huberman (1989) reprend l'idée avancée par Neugarten d'une «intériorisation» progressive, pour expliquer le désinvestissement très lent de la personne au plan professionnel, surtout à partir de la quarantaine. Selon cette pensée, l'intériorisation est une «[...] introspection plus poussée, une sensibilisation à des émotions et à des réflexions qui émergent de l'inconscient» (p. 24). Il s'agit ici d'une recherche plus personnelle qui succède à des investissements extérieurs à soi.

Si l'on parle d'un processus interne à la personne, il ne s'agit pas pour autant d'un processus fermé. En effet, puisque l'intériorisation se situe dans une approche

systemique, il existe un mouvement continu entre l'intérieur et l'extérieur, permettant de recevoir de l'information et de se réajuster à tout moment.

Les deux spirales de l'envahissement et de l'intériorisation sont situées l'une à l'intérieur de l'autre pour bien montrer que l'intériorisation traverse la même trajectoire que l'envahissement et ceci, afin de pouvoir l'intégrer. Au lieu d'être en réaction ou de refuser ces éléments, la personne accepte d'accueillir son sentiment d'échec pour approfondir l'expérience qui la confronte.

L'intériorisation est constituée d'une série de boucles, d'une ampleur moindre qu'à l'étape de l'envahissement, puisque la personne se recentre, au fur et à mesure où le processus se déroule. L'intériorisation comprend deux étapes distinctes, mais malgré tout complémentaires : (1) accueillir le sentiment d'échec et (2) faire une démarche réflexive.

1.3.1 Accueillir mon sentiment d'échec

L'accueil suppose un espace intérieur pour qu'un contact entre la personne et son «ressenti» puisse se faire. À ce propos, Gendlin (1978) fait référence à une aptitude intérieure pour «se centrer» (p. 18) qui permet d'approfondir ses pensées et ses sentiments. Il souligne que, à cause de leur nature intrinsèque, les problèmes personnels rencontrés ne peuvent être explorés que par la personne elle-même. Il définit la faculté de se centrer comme une prise de conscience de ses propres sentiments qui permet de «prêter une sorte d'oreille intérieure à une perception de prime abord vague, qui se précise ensuite avant d'être ressentie physiquement...» (p. 23). À la lumière des écrits de Gendlin et en lien avec la dynamique abordée dans cette recherche, on peut avancer que la capacité de se centrer sur son expérience de sentiment d'échec facilite donc l'accueil de celui-ci.

Pour que cette centration puisse s'actualiser, il semble important que la personne découvre et explore son «espace vital». Selon Larocque (1996), l'espace vital est caractérisé par trois aspects : (1) un lieu de ralenti et d'arrêt se présentant comme une

rupture avec la pratique pour permettre l'émergence de la conscience; (2) un abri protecteur et sécurisant permettant de se donner des frontières pour mieux garder le contact avec soi et (3) une bulle différenciée ouverte sur le monde où la personne fait le choix entre l'ouverture et la fermeture, selon ses expériences.

Ce qui est intéressant dans cette définition de l'espace intérieur, c'est qu'on y parle à la fois d'un lieu d'intimité pour recevoir son expérience et d'une possibilité d'ouverture sur l'extérieur. En ce sens, l'installation d'un espace vital permet à la personne de pouvoir accéder aux étapes d'intériorisation et d'«*empowerment*». De plus, l'auteur fait un lien entre l'espace intérieur et l'émergence de la conscience qui sera d'ailleurs repris et développé un plus loin dans ce point.

Accueillir s'inscrit dans une démarche vers la globalité de la personne, puisque l'élargissement de la conscience permet des mises en relation avec l'ensemble des expériences passées et présentes. Cet élargissement des possibilités internes et du champ de la conscience permet de relativiser une expérience difficile et de la remettre en perspective. Celle-ci peut alors être accueillie comme une expérience parmi d'autres qui, bien qu'importante en soi, ne remet pas en jeu l'intégrité et l'unité de la personne.

Breton (1987) voit la présence à soi comme une première étape facilitant le passage de ce qui est extérieur à soi vers ce qui est intérieur. La personne s'éloigne alors de la route commune pour découvrir ce en quoi elle est unique. Cependant, ce mouvement, issu de l'intérieur et qui contient une grande part d'inconnu, peut susciter de l'angoisse : «S'il commence à entrevoir qu'il peut devenir lui-même, il sait beaucoup mieux ce qu'il doit éviter que ce qui lui est positivement nécessaire» (p. 42).

Selon Paré (1993a), seul l'éducateur qui a développé une présence véritable à ce qui se passe pour lui, «ici et maintenant» peut aider un apprenant à entrer en contact avec ce qui est difficile pour lui. En effet, il rappelle que chacun de nous est parfaitement habilité à éviter le contact avec nos blessures ou tout ce qui nous fait souffrir.

Cependant, il ne faut pas croire que le simple fait de nier l'existence d'un tel sentiment ou de le considérer comme négligeable suffit à le chasser de sa vie. Ses racines sont bien plus profondes qu'on pourrait le penser à première vue et le malaise, que l'on imaginait disparu, resurgit dans d'autres circonstances, souvent encore plus fortement.

Les exemples suivants, tirés du **tableau V** (pages suivantes), illustrent cette attitude d'accueil telle qu'elle se manifeste à ses débuts. Dans le premier épisode (oral de mon examen de synthèse), l'écoute reçue de la directrice de cette recherche aide la chercheuse à accueillir son malaise. Dans le deuxième épisode (devis de recherche), le désarroi faisant suite aux commentaires sur les tentatives d'écriture du devis est pris en compte. Au cours du troisième épisode (présentation à un groupe de recherche), l'accueil des émotions déclenchées par le retour du sentiment d'échec est beaucoup plus rapide.

L'attitude d'accueil devient plus facile au fur et à mesure où l'on avance, parce que la connexion intérieure est renforcée par des expériences positives. D'ailleurs, être en contact n'est pas un processus linéaire; dans la réalité, il peut y avoir des périodes pendant lesquelles la personne est présente à son expérience, entrecoupées de moments où le contact est coupé.

Pour Breton (1987), la présence à soi rend possible une conscience de soi. Il définit celle-ci comme le moment où la personne commence à se regarder de l'intérieur, permettant ainsi de diminuer, ou même d'éliminer la distance entre observateur et observé. Selon lui, il s'agit d'une réelle quête d'authenticité, menant vers une communion intime avec soi, qui ne peut s'atteindre qu'avec une certaine maturité.

C'est parce que la personne accepte d'accueillir et d'être présente à sa réalité que sa conscience peut ainsi s'élargir. Devenir conscient permet de percevoir et d'identifier ce qui se passe. À ce propos, May (1969) dit que, pour arriver à percevoir une vérité, il faut d'abord être prêt à l'accueillir et à prendre position face à celle-ci.

Tableau V
Intériorisation du sentiment d'échec dans mon expérience

Premier épisode (oral de l'examen de synthèse)	Deuxième épisode (devis de recherche)	Troisième épisode (présentation à mon groupe de recherche)
<p>Accueillir mon malaise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accepter d'accueillir mon malaise, suite à l'oral de mon examen de synthèse. • Écrire un récit de vie sur les difficultés, échecs et sentiment d'échec de ma vie familiale et scolaire. • Prendre conscience du fait que les situations difficiles de mon passé ont été enfouies, sans être regardées et analysées. • Prendre conscience de ma tendance à m'impliquer dans un trop grand nombre d'activités. <p>Faire une démarche réflexive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser l'enregistrement sonore de la rencontre avec le jury, lors de l'examen de synthèse pour chercher à comprendre ce qui a fait surgir mon sentiment d'échec. 	<p>Accueillir mon malaise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester présente au fait que je me sens découragée, suite aux commentaires sur mon travail de recherche. • Accueillir ma peur de prendre la parole dans un groupe et accepter d'y rester présente. • Devenir plus présente à ce que je vis intérieurement comme participante à un groupe de psychosynthèse. • Prendre le temps de faire une pause et de me recentrer, au moment où je ressens un sentiment d'échec pendant une présentation orale de mon travail. • Devenir consciente du fait que plus mon sentiment d'échec s'amplifie, plus je ressens de l'impuissance à y changer quelque chose. • Prendre conscience du fait que je fais mon sentiment d'échec dans le travail à outrance. 	<p>Accueillir mon malaise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester présente à mon sentiment d'échec lorsque je constate que je n'ai pas toutes les réponses aux questions soulevées par mon groupe de recherche. • Être habitée par ma question de recherche à tout moment, dans ma vie personnelle et professionnelle. • Prendre conscience de ma peur de prendre la parole, avant de faire une communication sur ma recherche. <p>Faire une démarche réflexive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir l'enchevêtrement de liens entre mes différentes expériences du sentiment d'échec.

Tableau V (suite)

Intériorisation du sentiment d'échec dans mon expérience

Premier épisode (oral de l'examen de synthèse)	Deuxième épisode (devis de recherche)	Troisième épisode (présentation à mon groupe de recherche)
<ul style="list-style-type: none"> • Faire une réflexion sur les origines de mon sentiment d'échec, par l'écriture d'un récit de vie sur les difficultés, échecs ou sentiment d'échec de ma vie familiale et scolaire. • Élargir ma compréhension grâce aux échanges faits dans deux groupes ayant des visions différentes de la recherche. 	<p>Faire une démarche réflexive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le lien entre ma peur de prendre la parole pour parler de ma recherche et le fait que je peux me tromper. • Vouloir comprendre le processus de changement personnel et professionnel que je vis, à travers l'écriture dans mon journal. • Travailler à comprendre certaines expériences où j'ai vécu un sentiment d'échec dans ma pratique d'intervenante, à l'intérieur d'un groupe de soutien à l'intervention pédagogique. 	

Cet aspect est important parce qu'il signifie qu'on ne peut imposer des prises de conscience à autrui. Elles arrivent seulement au moment où la personne se sent capable de regarder des éléments qui, autrement, pourraient la perturber. Toute tentative pour provoquer, chez l'autre, des prises de conscience sans ce préalable, peut même faire surgir des résistances, freinant ainsi le processus.

Hétu et Boyer (1988) croient que l'élargissement de la conscience suppose un engagement de soi et une ouverture. Ils nomment conscience intérieure, cette conscience élargie dans laquelle la totalité de l'expérience tend, de plus en plus, à être prise en compte. Ils affirment donc l'importance de développer la présence à son expérience, pour faire des prises de conscience. Au fur et à mesure que la conscience augmente, le processus prend de l'ampleur et devient plus facile, parce que la personne s'engage réellement.

Cette position est également défendue par Josso (1991) qui affirme la nécessité d'un réel engagement de la personne dans le développement de son processus de conscientisation. Selon elle, une prise de conscience débute par «[...] une sorte d'étonnement, un choc ou un arrêt dans une continuité, dans une familiarité, dans une homogénéité, dans une sensibilité» (p. 321). La personne doit avoir développé une qualité de présence suffisante, afin qu'elle soit attentive et ouverte à ce qui se manifeste dans l'expérience.

Elle décrit d'ailleurs le processus de conscientisation comme un processus qui va en se complexifiant, passant de simples prises de conscience à l'approfondissement et l'élargissement du champ de la conscience. En ce sens, elle parle de conscience de la conscience, où la personne se regarde «être conscient(e)». Le plus souvent, c'est l'accumulation de prises de conscience qui permet d'en arriver à l'approfondissement et l'élargissement du champ conscientiel. C'est ici qu'intervient un deuxième niveau de conscience où la personne se place dans une position d'observateur pour regarder ses actes.

Quelques situations, issues du **tableau V**, illustrent les prises de conscience découlant de l'accueil du sentiment d'échec. Dans le premier épisode (oral de l'examen de synthèse), les prises de conscience se font surtout sur des événements passés, tirés de l'histoire de vie de la chercheuse. Dans le deuxième épisode (devis de recherche), les prises de conscience concernent la fuite d'une réalité trop difficile à supporter, à travers le travail à outrance. Dans le troisième épisode (présentation au groupe de recherche), il s'agit de la prise de conscience de la peur de faire une communication à propos de la présente recherche.

1.3.2 Faire une démarche réflexive

La démarche réflexive est la deuxième phase de l'intériorisation. Dans ses travaux, Honoré (1980) fait ressortir, de façon intéressante, la distinction à faire entre deux niveaux de démarche réflexive à partir de la pratique.

Le premier niveau utilise la pensée analytique. La réflexion sur la pratique est alors une «[...] activité psychique prenant une pratique comme objet d'observation, d'investigation, soit dans sa globalité, soit dans ses composantes» (p. 82). Pour ce faire, la réflexion utilise des moyens d'investigation et une pensée conceptuelle correspondant à une théorie qui s'applique dans un contexte défini.

Selon Honoré (1980), la réflexion sur la pratique provoque une transformation de la pratique, grâce à un double processus : (1) processus de différenciation, qui devient un entraînement à percevoir et relativiser des éléments encore inconnus de la situation, les uns par rapport aux autres; (2) processus d'activation du sens, qui «[...] fait de la rupture un événement significatif» (p. 83) en permettant à un «incident critique» d'être à l'origine de nouvelles significations.

Cette réflexion à un premier niveau produit un système d'interprétation unidimensionnel, puisqu'une même grille de signification sert à regarder toutes les pratiques. Honoré ajoute qu'il ne s'agit pas d'une véritable réflexion mais plutôt de la lecture d'une pratique permettant une «transposition symbolique du réel» (p. 85) :

Il s'agit, en quelque sorte, d'activité réfléchissante et non réflexive, le miroir où viennent se réfléchir les réalités de la pratique ayant des propriétés spécifiquement révélatrices de certains aspects invisibles au premier abord ou à une autre lecture (p. 85).

Le deuxième niveau correspond à la réflexion sur la pratique de réflexion qui devient [...] pratique théorisante» (p. 84). Dépassant l'analyse de premier niveau sans la nier, il en fait un objet de réflexion au même titre que la pratique. Cette activité réflexive est souvent provoquée par une «[...] rupture dans la pratique théorique» (p. 84). La contradiction émergeant alors suscite une transformation des concepts et méthodes utilisés.

Pour lui, il ne s'agit pas seulement d'un deuxième niveau par rapport à l'activité automatique de la pratique. C'est plutôt un processus d'enroulement ou de complexification réflexive qui utilise la limite et la différence comme préalable : «L'activité réflexive commence lorsque la pensée pose la pratique et sa traduction théorique comme objet et se centre sur les différences qui n'ont reçu aucune signification» (p. 85).

Selon Honoré (1980), l'activité réflexive proprement dite est souvent précédée par un travail analytique qui peut mener à la différenciation à condition «[...] de ne pas fermer le sens par une interprétation, une explication qui voudrait fixer la réalité» (p. 86). L'activité réflexive à propos de sa pratique est «[...] un processus de réflexion et de méta-réflexion» (p. 86).

L'idée de rupture se retrouve aux deux niveaux de réflexion présentés par Honoré (1980). Selon lui, «la rupture est l'événement imprévu» (p. 83) venant interrompre la répétition ou l'automatisme d'un programme. Cependant, Honoré (1980) précise une condition pour que ces périodes de crise puissent devenir «[...] source de dépassement, de renaissance» (p. 87) : l'activité réflexive doit se produire au niveau même de la pratique. Une réflexion sur les pratiques réelles, dans un «ailleurs» à distance de ces dernières, mène à un désinvestissement de la personne.

Cette idée de rupture apparaît fondamentale pour le propos actuel. La rupture permet de passer d'un niveau réflexif à un autre. L'insuffisance d'un schème d'interprétation ou d'un concept pour englober la totalité de l'expérience de la personne peut amener celle-ci vers une démarche réflexive, à condition d'accueillir ce qui est présent.

Les deux niveaux de réflexion présentés par Honoré (1980) se retrouvent dans la démarche utilisée pour cette recherche. Mais quelles sont ces ruptures et en quoi ont-elles permis le passage d'un niveau de réflexion à un autre ? Le **tableau V**⁷³ fournit des éléments susceptibles de répondre à cette question.

À un premier niveau, l'oral de l'examen de synthèse peut être identifié comme l'événement qui provoque la rupture, puisque cette situation prend une tournure imprévue au départ. L'écoute de l'enregistrement sonore de la rencontre enclenche le processus réflexif sur cette expérience. Grâce à l'accompagnement reçu, l'accueil du malaise ressenti permet l'identification du sentiment d'échec.

Un retour sur l'histoire de vie personnelle et professionnelle de la chercheuse devient un moyen pour comprendre les circonstances ayant provoqué l'apparition de ce sentiment. Cela permet de constater qu'il y a déjà eu plusieurs manifestations du sentiment d'échec dans le passé. Grâce à la réflexion provoquée par cette mise en relation entre des situations passées et des situations présentes, un premier fil conducteur est identifié dans la dynamique du sentiment d'échec.

Comme on peut le constater, la rupture provoquée par l'oral de l'examen de synthèse permet de dégager certaines connaissances intéressantes autour du sentiment d'échec. Le malaise n'est plus quelque chose d'informe mais il peut être nommé. De plus, il peut également être mis en relation avec d'autres circonstances où ce malaise a déjà été ressenti.

⁷³ Ce tableau se retrouve au point 1.3.1 du présent chapitre.

Un certain changement devient possible à partir des prises de conscience émergeant de ce travail. Au lieu d'éviter à tout prix les moments de rupture, la chercheuse peut y rester présente. Une sensibilité à l'apparition du sentiment d'échec chez soi ou chez les autres se développe, entraînant des répercussions sur la façon d'accompagner les étudiantes.

Le passage vers un deuxième niveau introduit une perspective renouvelée qui permet d'atteindre une nouvelle compréhension. Dans la suite de ce travail de recherche, la démarche réflexive entreprise avec les données de la chercheuse fait voir les interrelations entre différentes expériences du sentiment d'échec. Pour illustrer ce processus d'intégration, sept étapes sont alors dégagées.

Cependant, l'écoute de l'enregistrement d'une présentation au groupe de recherche du LABO-TIPE aide la chercheuse à prendre conscience de son incapacité à répondre à plusieurs interventions et questions des participants. Encore une fois, il y a rupture puisque son système d'interprétation et de compréhension est incapable d'apporter des réponses satisfaisantes aux nouvelles questions qui surgissent.

Cette rupture devient alors porteuse d'un nouveau savoir et donne lieu à une réorganisation de la compréhension. La réflexion sur la pratique de réflexion permet l'émergence à l'étape suivante d'un schéma, présentant le processus par lequel une personne peut dépasser son sentiment d'échec.

Au cours de cette période, outre les débats animés entourant une présentation au LABO-TIPE, deux sources importantes contribuent à alimenter l'activité réflexive de la chercheuse. D'une part, de nombreux échanges entre la chercheuse et son directeur de recherche, ont contribué à élargir cette réflexion sur plusieurs points, à centrer l'attention sur les éléments les plus importants, en plus de permettre une meilleure articulation de sa pensée. D'autre part, des discussions plus informelles avec une étudiante au doctorat, au sujet du schéma ainsi que de ses étapes, ont permis de trouver une manière plus dynamique de traduire la réflexion de la chercheuse.

À la suite de cette démarche réflexive, de nouvelles connaissances émergent. Le schéma du processus prend une forme permettant de traduire le mouvement de l'ensemble et la complexité du phénomène étudié. Trois étapes sont finalement retenues pour décrire le processus d'intégration du sentiment d'échec : l'envahissement, l'intériorisation et l'«*empowerment*».

La centration change alors, passant du sentiment d'échec lui-même vers la reprise du pouvoir dans les situations où un sentiment d'échec est ressenti. Le mouvement de transformation se traduit par le fait que la chercheuse devient plus active dans sa recherche, acceptant de remettre en question ses conceptions et «de jouer» avec ses données, pour se laisser surprendre par ce qu'elles peuvent apporter de nouveau.

Afin de compléter les deux niveaux de réflexion apportés par Honoré, un troisième niveau d'activité réflexive est introduite, ce qui se traduit par un nouveau changement de perspective. À cette étape-ci, la rupture est provoquée par les questions posées à la chercheuse par son directeur de recherche, sur le processus d'intégration lui-même et ses fondements théoriques.

C'est que, malgré le schéma portant sur le processus d'intégration du sentiment d'échec élaboré précédemment, les efforts de compréhension continuent à se centrer sur le sentiment d'échec lui-même. Quant au concept d'intégration, il demeure encore vague pour la chercheuse.

À partir de cette rupture, la réflexion se porte sur l'ensemble du processus d'intégration du sentiment d'échec, considéré comme un tout et non plus selon trois étapes distinctes. Il s'agit ici d'une «réflexion sur la réflexion» portée à l'étape précédente, qui permet d'accéder à une vision plus large du concept d'intégration, englobant celle-ci tout en la complétant. Dans une perspective systémique, l'importance est mise sur la compréhension des éléments qui permettent le passage d'une étape vers une autre ou d'un mouvement vers l'autre.

Lorsque l'on regarde l'ensemble de cette démarche réflexive, on peut constater l'importance des moments de rupture aux trois niveaux d'activité réflexive. Ce qui ressort de l'examen plus attentif de ces moments de rupture, c'est que, dans les trois cas, ils se sont produits au moment où la chercheuse discute aspects théoriques de son expérience avec d'autres personnes.

La difficulté de trouver des mots pour expliquer sa pensée aux autres provoque une prise de conscience de l'insuffisance de son univers conceptuel qui n'arrive pas à traduire toute la complexité de la réalité. La réflexion permet alors d'identifier ce qui cause problème et de modifier ou remodeler son schéma de compréhension. Cela signifie qu'à travers cette recherche, il est devenu possible de changer la signification de ces moments de rupture, afin qu'ils deviennent des moments de passage vers un autre niveau.

Honoré (1980) parle d'une «dynamique en spirale de l'activité réflexive» (p. 89) traduite par un parcours d'extériorité-intériorité-extériorité, expliqué ainsi : l'extériorité de la pratique est l'environnement agi, désigné par le concept de «milieu», tandis que l'intériorité est le sujet percevant, agissant et utilisant sa capacité de réflexion qui se manifeste par la «présence».

La spirale dont parle Honoré (1980) rappelle le schéma présenté dans cette recherche, où une spirale illustre les phases d'envahissement, d'intériorisation et d'«*empowerment*» du processus d'intégration du sentiment d'échec. On y reconnaît d'ailleurs une focalisation vers l'extérieur dans la phase d'envahissement, une centration à l'intérieur de soi dans la phase d'intériorisation et un retour vers l'extérieur dans la dernière phase de l'«*empowerment*».

Ce qui est cependant différent entre la première et la dernière phase c'est que, dans l'envahissement, la personne évite d'être en contact avec ce qui se passe en elle, quand elle se tourne vers l'extérieur, tandis que, pendant l'«*empowerment*», elle assume un pouvoir extérieur, tout en gardant contact avec ce qui se passe au niveau de la conscience.

1.4 L'«*empowerment*»

Une précision s'impose d'abord quant au choix d'utiliser le terme anglais «*empowerment*» pour parler du mouvement de prise de pouvoir. Cette décision s'explique parce que, selon la chercheuse, aucun terme français ne rend compte de la complexité du processus perçu à travers les expériences relatées.

Une fois l'intériorisation mise en place, il est possible d'accéder à l'«*empowerment*», dernière étape d'appropriation de l'expérience du sentiment d'échec. Cette phase d'«*empowerment*» est illustrée, dans la **figure 1**, par la continuation de la spirale de l'intériorisation, prenant alors une couleur verte. Comme le schéma le montre si bien, il s'agit du même mouvement qui se continue. L'intériorisation, mouvement de retour à l'intérieur de soi pour comprendre le sentiment d'échec, aboutit à l'«*empowerment*», mouvement de prise de pouvoir.

Dans leurs travaux, Paré et Legault (1995) font clairement ressortir ce lien entre intériorisation et «*empowerment*». Ces auteurs nomment «[...] représent-actions, [...] la réflexion issue directement de l'action» (p. 144). Ils ajoutent par ailleurs que cette réflexion, porteuse de nouvelles représentations, peut, à son tour, transformer l'action. Ils nomment «transform-action [...] les gestes concrets de transformation posés par le praticien à la suite d'une période d'analyse réflexive» (p. 144). En ce sens, réflexion, transformation et action s'inscrivent dans une continuité, comme le montre bien la **figure 1**.

L'utilisation du terme «*empowerment*» fait appel à une transformation des rapports de pouvoir. Selon Kreisberg (1992), le mot «*empowerment*» a été beaucoup utilisé dans les mouvements féministes et les mouvements américains d'organisation communautaire dans les années 1970 et 1980, pour finalement être repris, au cours des dernières années, par la recherche en sciences sociales et dans les ouvrages en éducation.

Il définit l'«*empowerment*» comme «[...] un processus par lequel des personnes ou des communautés augmentent le contrôle sur leur propre vie et sur les décisions qui

affectent leur vie»⁷⁴ (p. 19). Il ajoute que le terme «*empowerment*» comprend l'idée de «*self-determination*» (p. 191). Cette définition, soulève une interrogation sur la signification à donner au besoin d'augmenter le contrôle sur sa vie et les décisions qui l'affectent. Si cela signifie vouloir tout organiser dans sa propre vie, la place laissée à l'émergence risque de devenir bien mince. De même, vouloir contrôler son environnement extérieur peut devenir étouffant pour soi comme pour les autres. De plus, une telle orientation contrasterait sensiblement avec l'approche humaniste adoptée dans cette recherche.

En fait, «*empowerment*» s'oppose à l'impuissance qui paralyse et empêche de penser ou d'agir. Il est le résultat de l'installation d'un sentiment de confiance en soi, basée sur la certitude intérieure que l'on possède les ressources et les capacités nécessaires pour agir lors d'une expérience suscitant un sentiment d'échec. Une fois cette certitude acquise, des actions, issues d'une démarche réflexive, rendent concrète cette transformation personnelle.

Selon Kreisberg (1992), l'«*empowerment*» peut se situer à deux niveaux différents. Le premier niveau est celui d'un processus psychologique, basé sur la croyance en sa valeur personnelle. La confiance en soi et un solide sens d'efficacité, permettent d'avoir accès et de contrôler ses ressources personnelles. Le deuxième niveau concerne le domaine social. C'est un processus par lequel les individus développent des compétences et des habiletés nécessaires pour participer à leur monde social et politique.

Les deux niveaux d'«*empowerment*» présentés par Kreisberg traduisent bien le passage d'une prise de pouvoir intérieure à la personne vers une prise de pouvoir qui s'exprime publiquement en interaction avec d'autres personnes, comme expérimenté dans cette recherche. Cependant, il ne s'agit pas d'un passage qui s'effectue dans une seule direction, soit de l'intérieur vers l'extérieur, mais plutôt d'un mouvement comportant des allers et des retours plus ou moins fréquents entre un pouvoir intérieur et un pouvoir extérieur.

⁷⁴ Traduction libre du texte de Kreisberg (1992) : «*A process through which people and/or communities increase their control or mastery of their own lives and the decisions that affect their lives*».

Cette distinction entre «prendre mon pouvoir intérieur» et «assumer un pouvoir extérieur» peut sembler arbitraire. Cependant, il est important de préciser que l'installation d'un sentiment de confiance en soi est nécessaire pour que des actions renouvelées et transformées deviennent possibles. Tant que la personne ne ressent pas cette confiance fondamentale, elle risque de reproduire continuellement la même impuissance à agir sur la situation provoquant un sentiment d'échec. De plus, cette distinction facilite la compréhension de la dynamique interne lors de cette étape du processus et met en lumière deux aspects d'un même mouvement.

De plus, le lien qu'il fait ressortir entre le développement de la confiance en soi, l'accès à ses ressources personnelles et l'«*empowerment*» m'apparaît fondamental. L'«*empowerment*» peut donc prendre deux formes différentes, mais complémentaires : (1) prendre mon pouvoir intérieur et (2) assumer un pouvoir extérieur.

1.4.1 Prendre mon pouvoir intérieur

Le premier volet de l'«*empowerment*» est basé sur le développement d'une confiance personnelle dans son potentiel et dans sa capacité de l'exercer. Il s'agit d'établir une estime de soi suffisamment forte pour accepter de «prendre le risque» et de se mettre en action parce l'on croit en sa propre valeur, en tant que personne. Cette prise de pouvoir intérieur permet de se connecter à ses ressources intérieures afin de s'actualiser.

Mais quelles sont ces ressources intérieures et comment contribuent-elles à ce que la personne prenne ce pouvoir ? Plusieurs auteurs affirment, d'emblée, leur conviction que l'homme possède en lui ces ressources intérieures qu'ils nomment de différentes manières. Rogers (1968) exprime sa croyance fondamentale dans une orientation positive chez l'homme tendant vers l'actualisation de la personne. Pour lui, cette tendance vers une voie progressive augmente en relation avec la manière dont un individu se sent compris et accepté.

Cette idée maîtresse de la conception rogéienne ne réfère pas à une force directement observable. Il s'agit plutôt d'une notion qui s'est imposée à lui, au cours de ses nombreuses années de travail auprès de personnes en difficulté. Il explique cette visée actualisante comme «une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités» (Rogers et Kinget, 1976, p. 172) pour atteindre la conservation et l'enrichissement de la personne.

Prendre son pouvoir intérieur, c'est affirmer sa volonté de s'actualiser comme personne parce que l'on croit avoir les ressources intérieures pour le faire. Cette conviction de posséder une force intérieure est essentielle à l'atteinte la pleine réalisation de ses potentialités.

Selon Maslow (1972), le potentiel humain renferme également une tendance innée vers une auto-actualisation. Cette nature intérieure disparaît ou meurt rarement chez un individu normal. Par contre, si elle est niée ou si elle subit une répression, elle devient alors souterraine et inconsciente. La personne est alors coupée de son pouvoir intérieur.

Il croit que chaque personne cherche à atteindre la satisfaction de ses besoins. Alors que les besoins de sécurité, de propriété, de relations d'amour et de considération peuvent être satisfaits le plus souvent par les autres, l'aspiration à la réalisation de soi permet de devenir plus autonome et indépendant et d'assumer son pouvoir intérieur.

Bien sûr, certaines personnes restent toute leur vie au niveau des besoins plus élémentaires, mais tous portent en eux la possibilité d'accéder à l'actualisation de soi. Lorsqu'une personne décide de s'investir dans un tel cheminement, elle trouve sa motivation à l'intérieur de soi, en entrant en contact avec ses ressources latentes et ses énergies créatrices.

L'idée de l'existence d'une masse informe, contenant des éléments non exploités, me semble intéressante pour expliquer cette prise de pouvoir intérieur, faite à travers l'actualisation de la personne. À cause de patterns déjà installés dans notre mode de

fonctionnement quotidien, il existe, au plus profond de chacun de nous, un potentiel inconnu auquel nous n'avons pas toujours accès.

Ce qui permet aux ressources latentes et au potentiel créateur de faire surface, c'est le fait d'accepter d'accueillir la situation difficile et les émotions qui y sont liées, dirigeant ainsi le faisceau de lumière vers une partie inconnue à l'intérieur de soi.

St-Arnaud (1974) explique à ce propos que tout ne peut être présent dans la conscience au même moment. Selon lui, c'est une des caractéristiques de l'homme «de diriger les processus de sa conscience, un peu à la façon d'un spot intérieur qui balayerait le champ de la conscience» (p. 24).

Les ressources latentes et le potentiel créateur sont présents chez toute personne, mais peuvent parfois rester enfouis dans une zone noire, où elles demeurent inaccessibles. La connexion aux ressources intérieures ignorées permet de tendre vers une prise de pouvoir intérieur et une unification du Soi.

Les situations suivantes, tirées du **tableau VI** (page suivante), illustrent la prise de pouvoir intérieur. Dans le premier épisode (oral de l'examen de synthèse), la connexion à une force intérieure encore fragile permet de développer une attitude d'ouverture envers les réactions des participants, lors d'une présentation au groupe de recherche du LABO-TIPE. Le deuxième épisode (devis de recherche) augmente la qualité de connexion de la chercheuse avec son monde intérieur, ce qui lui permet de mieux se réapproprier le sens de cette recherche doctorale. Finalement, dans le troisième épisode (présentation au groupe de recherche), la conscience d'une force intérieure lui permet de réagir rapidement à la difficulté perçue.

1.4.2 Assumer un pouvoir extérieur

Si la prise de pouvoir intérieur est une démarche personnelle de réalisation de soi, le fait d'assumer un pouvoir extérieur ouvre une nouvelle perspective sociale. Ce passage

Tableau VI
«Empowerment» par rapport au sentiment d'échec dans mon expérience

Premier épisode (oral de l'examen de synthèse)	Deuxième épisode (devis de recherche)	Troisième épisode (présentation à mon groupe de recherche)
<p>Prendre mon pouvoir intérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir une attitude d'ouverture envers les réactions des participants, lorsque je présente un texte expliquant ma compréhension du sentiment d'échec qui m'habite. <p>Assumer un pouvoir extérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire l'écriture d'un texte qui explique les sources profondes de mon sentiment d'échec. • Présenter aux membres du LABO-TIPE mon texte portant sur l'analyse des sources profondes de mon sentiment d'échec. 	<p>Prendre mon pouvoir intérieur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentir une nouvelle force présente en moi et pouvoir la nommer. • Me réapproprier le sens de cette recherche doctorale. <p>Assumer un pouvoir extérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retravailler le texte de mon devis de recherche, afin de le rendre plus cohérent. • Compléter l'écriture d'une annexe de mon devis, pour préciser certains points. • «Prendre la parole» lors de la rencontre avec les membres du jury de mon devis. • Devenir de plus en plus capable de partager mon expérience avec d'autres personnes. • Parler de ma peur devant les membres de mon groupe de recherche, alors que je leur présente mon devis de recherche. • Présenter, à mon groupe de recherche, les sept étapes dégagées de l'analyse de mon processus d'intégration du sentiment d'échec. 	<p>Prendre mon pouvoir intérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir la certitude de ma force intérieure, lors de l'écoute de l'enregistrement d'une rencontre. <p>Assumer un pouvoir extérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprendre mes données pour chercher des réponses aux questions restées en suspens. • Faire de nouvelles découvertes sur ma question de recherche en préparant une communication pour un congrès. • Élaborer un schéma expliquant ma compréhension du processus d'intégration de mon sentiment d'échec. • Être en interaction avec les membres de mon groupe de recherche, lors de la présentation de mon schéma du processus d'intégration de mon sentiment d'échec.

rend la chercheuse apte à expérimenter de nouvelles approches différentes, dont on ne connaît pas les résultats à l'avance et cela, en interaction avec d'autres personnes.

Kreisberg (1992) fait une distinction intéressante entre «*power over*» (p. 46), pouvoir qu'une personne exerce sur un individu ou sur un groupe et qui est caractérisé par l'idée de domination et «*power with*» (p. 66), pouvoir d'intégration caractérisé par un processus dialectique constant d'interaction entre deux personnes ou les membres d'un groupe, dans le but d'une croissance mutuelle. Cette deuxième conception du pouvoir renouvelle le concept en ouvrant de nouvelles possibilités permettant de mieux comprendre nos expériences et d'entrevoir ainsi de nouvelles perspectives d'action.

Il est intéressant de noter que cette différenciation entre deux formes de pouvoir peut même être étendue à une prise de pouvoir personnelle. À ce moment, «*power over*» prend le sens de maîtrise de soi, tandis que «*power with*» désigne une ouverture à ses ressources intérieures, afin de s'actualiser.

En ce sens, la distinction entre «*power over*» et «*power with*» apparaît fondamentale pour le présent propos. En effet, cette recherche fait appel à l'exercice de cette forme de pouvoir que Kreisberg nomme «*power with*», qu'il s'agisse de prendre son pouvoir intérieur ou d'assumer un pouvoir extérieur. Dans les deux cas, on peut dire que l'accèsion à ce nouveau type de pouvoir est souvent le fruit d'un long cheminement se réalisant pas à pas.

Par rapport au pouvoir extérieur, il y a une progression dans cette direction. Celle-ci peut être constatée à travers les trois épisodes, comme le démontrent ces exemples provenant du **tableau VI** (présenté au point 1.4.1). Dans le premier épisode (oral de l'examen de synthèse), la prise de pouvoir extérieur débute par l'écriture d'un texte concernant des expériences passées et présentes autour du sentiment d'échec. Dans le deuxième épisode (devis de recherche), la prise de pouvoir se manifeste par l'écriture d'une annexe au devis de recherche. Puis, dans le troisième épisode (présentation au groupe de recherche), l'«*empowerment*» permet l'élaboration d'un schéma expliquant le processus d'intégration du sentiment d'échec.

Dans son livre, Kreisberg (1992) a réalisé une série d'interviews auprès de six éducateurs, membres actifs du *Boston Area Educators for Social Responsibility*. Ces enseignants introduisent une relation de co-gestion avec leurs étudiants et partagent leurs réflexions sur leurs expériences. Ils décrivent les tensions et difficultés inhérentes au fait de « lâcher prise » sur le contrôle de la classe.

Selon eux, les difficultés de transformation rencontrées proviennent de sources différentes : les institutions scolaires, leurs collègues enseignants, leurs étudiants et même leurs propres résistances intérieures. Leur lutte pour instaurer ces relations est un combat difficile, plein de doutes et d'erreurs, mais également de réussites. Kreisberg ajoute que, selon lui, les futurs éducateurs ont besoin d'expérimenter eux-mêmes le fait d'apprendre par des voies différentes et nouvelles, pour devenir capable de redonner le pouvoir à leurs étudiants.

Ces propos rejoignent l'essence même de la présente démarche doctorale, puisque l'expérience d'une reprise de pouvoir dans cette recherche rend possible l'ouverture d'un dialogue avec les étudiantes. Suite au processus d'intégration du sentiment d'échec engendré chez la chercheuse, ce processus est également regardé chez les étudiantes, pendant leur période de stage. En leur offrant l'occasion de réfléchir sur leurs difficultés ou leur sentiment d'échec, l'opportunité leur est donnée de transformer, même légèrement, leur rapport aux difficultés ou au sentiment d'échec.

Une autre forme d'intégration des nouvelles connaissances acquises à travers la démarche de cette recherche est, pour la chercheuse, de prendre la parole afin de mieux articuler sa pensée. Belenky *et al.* (1986) ont réalisé une étude sur les différentes façons d'apprendre pour les femmes. Elles ont découvert que les femmes silencieuses représentent une catégorie d'apprenantes passives et dépendantes, face à une autorité qu'elles considèrent toute puissante. Au fur et à mesure qu'elles deviennent des apprenantes capables d'articuler leurs propres connaissances, elles découvrent et font entendre leur voix authentique, en sortant des systèmes d'autorité définis à l'avance, pour créer leur propre cadre de référence.

De plus, elles affirment que pour en arriver à cette prise de parole, les étudiantes ont besoin d'avoir des enseignants capables de faire entendre leur propre voix, d'être des humains imparfaits et accessibles. Ces enseignants, qu'elle nomment «*midwife-teacher*» (p. 217), peuvent aider les étudiantes à donner naissance à leurs propres idées, ainsi qu'à articuler et à développer leur savoir latent.

Kreisberg (1992) explique que la transformation de la personne permet de passer du silence et de la soumission vers le développement et l'expression d'une voix authentique. Il croit que l'émergence d'une voix authentique va de pair avec la conscience de soi dans sa relation avec les autres.

Pour lui, cela suppose une confiance en sa valeur personnelle et la conviction d'avoir quelque chose d'important à transmettre. En développant leur voix authentique, les individus deviennent les auteurs de leur propre vie. La prise de parole ne se fait pas seule, mais en relation avec la formation d'une pensée personnelle et critique.

Cette prise de parole prend des formes différentes, selon le moment où elle s'accomplit comme le montre le **tableau V** (présenté au point 1.4.1). Ainsi, dans le premier épisode (oral de l'examen de synthèse), il y a une présentation par la chercheuse, à son groupe de recherche, à partir d'un texte portant sur les origines de son sentiment d'échec. Dans le deuxième épisode (devis de recherche), la prise de parole devient plus facile et rend compte des aspects découverts, lors de la rencontre avec le jury du devis. Finalement, le troisième épisode (présentation au groupe de recherche) donne lieu à de nombreuses interactions avec les membres du groupe.

1.5 Le «Soi final»

Le cheminement parcouru tout au long des différentes étapes du processus d'intégration du sentiment d'échec permet d'accéder à une nouvelle étape. Parvenu à son état final, le Soi retrouve son unité, grâce à l'apport des phases d'intériorisation et d'«*empowerment*». À cette étape, une transformation est maintenant perceptible.

Pour illustrer ce changement survenu, le Soi est entouré d'un faisceau lumineux de couleur jaune irradiant ce qui l'entoure (**figure 2**). Cela ne signifie nullement que le sentiment d'échec rencontré lors de l'invasion n'existe plus, mais plutôt que l'«*empowerment*» a permis une intégration de celui-ci. Lorsque la personne rencontrera un autre épisode du sentiment d'échec, le processus sera alors à nouveau enclenché et, une fois de plus, un cycle du processus d'intégration s'amorcera.

Les plus récents écrits de St-Arnaud (1996) illustrent la dualité du Soi permettant de passer du «Soi initial» au «Soi final» :

[...] tout individu développe une personnalité mixte au cours des années antérieures à sa vie adulte : une première facette, le **soi intégré**, comprend les aspects de sa personnalité dont il est satisfait (résultat d'une intégration des exigences de son milieu); une seconde, le **soi conflictuel**, comprend les aspects non désirés de sa personnalité (résultat de conflits non résolus entre les exigences de son organisme et les exigences de son milieu) (p. 12).

À partir de cette dualité avec laquelle chaque personne doit composer, il propose deux voies pour atteindre une meilleure actualisation : (1) l'expansion du soi intégré, ce qui veut dire que l'on cherche à développer les aspects de sa personnalité jugés satisfaisants et (2) la réduction du soi conflictuel qui peut parfois se faire spontanément ou bien encore par un choix personnel «de travailler plus activement à la réduction de ses conflits intérieurs» (p. 13).

Dans cette recherche, l'état initial de la personne qui fait l'expérience d'un sentiment d'échec (en l'occurrence, la chercheuse) représente ce que St-Arnaud nomme «soi conflictuel». La voie choisie pour passer du «Soi initial» au «Soi final» est d'accepter d'inclure les aspects conflictuels pour mieux les intégrer, plutôt que de chercher à réduire les conflits intérieurs.

1.6 L'accompagnement

Lorsque l'on observe la **figure 1**, on voit une ligne pointillée entourant la spirale. Cette ligne représente l'accompagnement, élément externe permettant de passer de

l'envahissement, caractérisé par une décentration, vers l'intériorisation où la personne se recentre sur son expérience. Le passage d'un état vers un autre n'est pas automatique et pourrait bien ne jamais se faire chez certaines personnes. L'accompagnement devient l'élément extérieur permettant à une personne de supporter l'intensité de ces émotions.

Accompagner signifie aider la personne à prendre contact avec ses sources et à trouver sa direction. Cela veut dire que celui qui accompagne ne donne pas la direction au mouvement, mais permet l'actualisation de celui-ci chez une autre personne. Accompagner ne se fait pas de n'importe quelle façon. Un véritable accompagnement est celui d'un être authentique, en contact avec ses sentiments, même les plus difficiles. Cette personne favorise, chez l'individu accompagné, la présence à soi dans cette expérience.

L'importance de l'accompagnement pendant le processus de démarche doctorale est appuyé par de nombreux auteurs. Le Bouedec (1993b) insiste sur la nécessité d'un «accompagnement attentif» (p. 14) pour que l'élaboration de la thèse puisse se faire. Avanzini (1993) ajoute que l'adulte inscrit au doctorat, fragilisé par ses expériences antérieures de difficultés ou d'échecs, a plus encore qu'un enfant «besoin du soutien personnalisé de ses formateurs» (p. 155) pour persévérer dans sa tâche. Évoquant «la distance entre l'adulte idéal, maître et sûr de lui et l'adulte concret, précaire et vulnérable» (p. 155), il explique combien celui-ci a besoin d'un réseau de relations affectives solides et chaleureuses.

Ainsi, dans le premier épisode (oral de l'examen de synthèse), c'est l'accompagnement de la directrice de cette recherche qui permet à la chercheuse d'accueillir son sentiment d'échec et d'explorer son histoire de vie pour mieux comprendre.

Paré (1991) utilise le terme de «guide» pour parler du rôle de celui qui accompagne l'exploration intérieure de l'autre. L'accompagnement devient un moyen donnant accès à sa vérité et ses contradictions, telles qu'elles se présentent à chaque instant. Au fil de ses interventions, il a découvert que le changement, en formation, n'est possible que si le centre de la personne est rejoint.

Paré (1991) favorise une position de respect, de disponibilité et de présence pour recevoir, écouter et aider la personne à explorer son monde intérieur. Si ces conditions sont remplies, la personne peut entrer en contact avec des aspects d'elle-même dont elle n'était plus consciente, libérant ainsi une énergie enfouie.

De plus, Paré (1993 a) ajoute que l'accompagnement est une présence à l'autre, en tant que personne dans son mouvement de vie. Cet accompagnement devient possible si la personne qui accompagne est présente à elle-même et se réapproprie ce qui lui appartient.

L'accompagnement ne cherche pas, d'abord, à changer la réalité, mais plutôt permettre à la personne d'accueillir cette réalité, parfois difficile à supporter. Cet accueil devient plus facile avec l'aide de quelqu'un ayant déjà investi son monde intérieur et n'ayant pas peur de sa propre souffrance, comme de celle de l'autre. Au terme d'un tel processus, il est possible que la personne soit transformée, mais ce changement sera la résultante d'un processus intérieur évolutif.

Selon Paré (1993b), l'aidant ne peut accompagner une personne aux prises avec des difficultés s'il n'est pas encore parvenu à les identifier ou à les résoudre dans sa propre expérience. Chaque fois qu'une telle situation se produit, celui qui accompagne aura tendance à proposer une voie d'évitement ou à annuler ce que l'autre communique pour ne pas rester en contact avec ce qui peut être dérangeant. De telles interventions ont plutôt pour effet de décentrer la personne en lui offrant des pistes alternatives. Tôt ou tard, la personne devra revenir au point de départ pour reprendre à nouveau ce qui n'a pu être complété.

L'accompagnement peut également se faire à l'intérieur d'un groupe support offrant les mêmes conditions d'accueil et de sécurité. D'ailleurs, plusieurs expériences d'accompagnement auprès d'enseignants en exercice ont donné des résultats intéressants.

Abraham (1972) présente une approche consistant à travailler avec des groupes d'enseignants selon la «méthode d'auto-apprentissage». Elle a découvert que les enseignants ont une image de soi correspondant très fortement à l'image du «Soi idéal». Ce besoin de présenter une image idéalisée les empêche de prendre contact avec le malaise général ressenti par les enseignants.

Dans ces groupes, le travail se fait sur l'expérience de l'enseignant, à l'aide de l'analyse de cas concrets. Selon Abraham (1989), le climat d'acceptation permet à l'enseignant de parler de ses difficultés, présentant ainsi une image cachée de lui-même. Cette image d'un «Soi faible» déclenche souvent l'émergence de sentiments de honte ou même de haine envers soi-même. Cependant, une fois cette émotion libérée, l'enseignant peut enfin analyser son expérience et s'ouvrir à une possibilité de changement.

Baillauquès (1990), de son côté, a constitué des groupes d'instituteurs, afin de leur permettre de s'exprimer sur leur vécu en classe, d'entendre l'expérience de leurs collègues et de réfléchir sur eux-mêmes en situation d'enseignement. Elle avance l'hypothèse d'une «personnalité professionnelle» spécifique à la profession enseignante, où l'enseignant se cache derrière un «masque», pour lutter contre l'angoisse et l'incertitude.

Sa recherche lui a permis de constater l'évolution du contenu abordé durant les rencontres, ainsi que la transformation des enseignants eux-mêmes tout au long du processus. Elle affirme l'importance d'amorcer une réflexion sur les situations de classe, pour rendre les enseignants plus aptes à affronter les difficultés liées à la prise en charge d'une classe.

La démarche réflexive, introduite par Abraham (1989) ou Baillauquès (1990), centre l'enseignant sur ce qui le touche réellement dans son quotidien. Il est intéressant d'observer tout le mouvement intérieur qui s'amorce chez chacun des participants, à partir du travail commencé à l'intérieur de ces groupes.

Pendant le deuxième épisode (élaboration du devis de recherche), l'accompagnement et le support du groupe de psychosynthèse facilitent l'entrée dans le processus d'intériorisation. L'ouverture et l'accueil envers la démarche personnelle entreprise au sein de ce groupe deviennent un soutien tout au long du processus.

De plus, pendant toute la durée du processus, la participation aux rencontres du groupe de recherche du LABO-TIPE permet d'appivoiser lentement le fait de partager le sentiment d'échec suscité par cette expérience. L'échange à l'intérieur de ce groupe a favorisé une démarche personnelle d'accueil, de prise de conscience et d'activité réflexive autour du sentiment d'échec, dans la vie personnelle et professionnelle.

L'importance du groupe dans une telle démarche paraît fondamentale parce qu'en plus de permettre de prendre du recul face à l'expérience, les membres du groupe apportent des éléments qui nourrissent le processus réflexif et en accélèrent le mûrissement.

Plus près de nous, dans le cadre d'un programme d'études avancées en psychopédagogie, à l'Université Laval, Paré et Legault (1995) réfléchissent sur leur pratique d'analyse réflexive développée avec des éducateurs. À partir d'une situation de vie professionnelle présentée par un participant, les facilitateurs proposent une technique d'entrée dans l'expérience pour permettre à la personne d'explorer plus en profondeur des éléments de sa structure intérieure, encore inconscients. Un échange est ensuite fait avec les participants à partir de ce travail. Finalement, la personne faisant une présentation, clôt la discussion en tentant «de nommer les nouvelles représentations de son action éducative» (p. 133).

De plus, la personne peut, la semaine suivante, faire un retour sur ce qui s'est passé au cours de la semaine comme événements, témoignant de transformations, parfois encore embryonnaires, dans sa pratique. Les auteurs insistent sur l'importance d'instaurer un climat de confiance au sein du groupe, pour que les personnes acceptent d'être authentiques, sans sentir le besoin de se protéger.

Ils ont noté certains effets de ce travail d'analyse réflexive sur la pratique auprès des participants : une élévation du niveau d'écoute et de présence à soi et aux autres, une plus grande facilité à déceler, exprimer et se réappropriier la composante émotionnelle des situations, une meilleure capacité de dégager le sens d'une expérience, une augmentation de la confiance en soi, un plus grand respect de soi et des autres et le sentiment de faire partie d'une communauté réfléchissante.

Au cours de cette recherche sur le sentiment d'échec, il y a eu participation active de la chercheuse à un «groupe de soutien à l'intervention éducative», avec André Paré et Mona Auclair. Il s'agit essentiellement d'un travail réflexif du même type que celui dont il est question dans l'article cité plus haut, mais réalisé en dehors du cadre universitaire. Ce travail fait partie d'une démarche évolutive autour du sentiment d'échec et a contribué à l'inclusion du sentiment d'échec à travers une prise de pouvoir personnelle de plus en plus grande.

L'accompagnement d'une personne ou d'un groupe est souvent essentiel pour faciliter le processus, dans ses débuts, il est toutefois possible qu'une personne devienne capable de se mettre en démarche sans support extérieur. Cette autonomie peut devenir possible lorsqu'un individu a expérimenté un tel processus à plusieurs reprises.

Dans les premier et deuxième épisodes, l'accueil et l'acceptation du sentiment d'échec par la personne ou le groupe accompagnateur a été nécessaire, afin de passer d'une étape vers l'autre. Par contre, dans le troisième épisode (présentation au groupe de recherche), il n'y a pas véritablement d'accompagnement. L'étape d'intériorisation commence sans aucun échange avec l'extérieur, à cause de l'autonomie acquise. Devenir capable d'entrer dans le processus d'intériorisation sans aide exige toutefois que, dans son environnement, les conditions soient favorables afin que l'individu concerné puisse disposer d'un espace personnel de réflexion et d'approfondissement.

L'autonomie peut également signifier devenir capable de demander l'aide d'une personne ou d'un groupe pour garder sa centration face aux situations difficiles rencontrées, plutôt que de se tourner vers l'extérieur de soi. Faire appel à l'autre quand

la situation l'exige nécessite une certaine forme d'autonomie dont il ne faut pas négliger l'impact.

1.7 Focus sur les trois épisodes du processus

Dans l'analyse qui précède, les étapes du processus d'intégration du sentiment d'échec sont présentées d'une façon continue, comme si rien ne venait perturber ce cycle. Cependant, cela ne se passe pas toujours de façon aussi harmonieuse. Il y a, à certains moments, des mouvements «d'aller et de retour» introduisant des régressions dans ce processus. Chez la plupart des individus, il s'agit là d'un phénomène normal et prévisible.

Les difficultés rencontrées par la chercheuse pour accéder à la prise de pouvoir sur son sentiment d'échec sont grandes. Même si l'étape de l'«*empowerment*» se produit à la fin de chacun des épisodes, tout n'est pas définitivement réglé. Il suffit d'un événement particulier ayant des résonances avec ceux du passé pour que le sentiment d'échec émerge à nouveau. Un nouveau cycle est alors enclenché. Les étapes sont les mêmes que celles dont nous venons de parler, mais leur durée varie en longueur et en intensité.

D'ailleurs, la fin du troisième épisode ne marque pas la fin de toutes les manifestations du sentiment d'échec. Encore aujourd'hui, il subsiste des moments où ce sentiment réapparaît. Cependant, il existe maintenant de nouvelles manières d'entrer en interrelation avec ce sentiment, afin qu'il ne soit pas destructeur.

Le fait d'avoir travaillé sur ce sentiment dans l'écriture d'une thèse, a permis à la chercheuse d'être capable d'en regarder d'autres manifestations dans sa vie professionnelle, comme chargée de cours ou superviseuse et même dans sa vie personnelle. En ce sens, l'intégration du sentiment d'échec devient formateur puisqu'il transforme la manière d'aborder toutes les situations potentielles où ce sentiment peut surgir.

Dans cette démarche, le moment de découverte (Eureka) le plus important se situe lors de la réalisation d'un premier schéma. Puis, d'ébauche en reformulation, l'élaboration du schéma actuel a pu se réaliser grâce à des périodes de réflexion personnelle et à des échanges avec d'autres personnes.

1.8 Comparaison avec différents autres processus

D'autres processus, décrits par différents auteurs, ont des points communs avec le processus d'intégration du sentiment d'échec, présenté ici. Quatre approches différentes ont été retenues en vue d'établir une mise en relation : le processus pour confronter un échec de Kottler et Blau (1989), le processus d'apprentissage dans l'expérience d'échec selon Schuchardt (1990), le processus de centration de Gendlin (1982), le processus naturel de croissance de Gameau et Larivey (1983). Le **tableau VII** (page suivante) présente les étapes de chacun de ces processus.

Dans le but de comprendre leur expérience d'échec avec certains clients et de devenir capables d'y faire face, deux thérapeutes, Kottler et Blau (1989) présentent un modèle en cinq étapes. Ce modèle est inspiré de leurs propres expériences et de celles de six autres thérapeutes ayant accepté de collaborer, en partageant avec eux des descriptions de situations.

À partir de leur réflexion, ils dégagent cinq étapes : (1) la période d'illusion est une phase de déni de l'échec, accompagnée de sentiments de peur et de culpabilité; (2) le stade de la confrontation avec soi est un temps de doute où sa propre intégrité professionnelle est remise en cause; (3) l'étape de la recherche est celle où la personne cherche des dimensions plus significatives à son expérience à travers une exploration intérieure intense; (4) l'étape de la résolution permet à la personne de percevoir ses intuitions et de s'ouvrir à de nouvelles découvertes; (5) la phase de l'application se traduit par un engagement du thérapeute dans sa pratique et une attitude d'ouverture à un apprentissage continu. Pour cet auteur, c'est parce que la personne accepte sa vulnérabilité qu'elle peut accéder au changement et à la croissance.

Tableau VII

Comparaison entre différents processus

Processus d'intégration du sentiment d'échec (Proulx, 1997)	Processus pour confronter un échec (Kottler et Blau, 1991)	Processus d'apprentissage en situation d'échec (Schuchardt, 1990)	Processus de centration (Gendlin, 1982)	Processus naturel de croissance (Garneau et Larivey, 1983)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Envahissement 2. Intériorisation : <ul style="list-style-type: none"> • accueillir mon sentiment d'échec • faire une démarche réflexive 3. « Empowerment » : <ul style="list-style-type: none"> • prendre mon pouvoir intérieur • assumer un pouvoir extérieur 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Illusion 2. Confrontation avec soi 3. Recherche 4. Résolution 5. Application du nouveau savoir 	<ul style="list-style-type: none"> • Stade d'introduction (dimension réactive-cognitive contrôlée de l'extérieur) : <ol style="list-style-type: none"> 1. incertitude 2. certitude • Stade de transition (dimension émotionnelle non-contrôlée) : <ol style="list-style-type: none"> 3. agressivité 4. négociation 5. dépression • Stade d'arrivée (dimension réflexive-active contrôlée par soi-même) : <ol style="list-style-type: none"> 6. acceptation 7. activité 8. solidarité 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dégager 2. Ressentir 3. Nommer 4. Comparer 5. Interroger 6. Accueillir 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Émergence 2. Immersion 3. Développement 4. Prise de signification 5. Action unifiante 6. Pré-émergence

Schuchardt (1990) a élaboré un modèle du processus d'apprentissage en situation d'échec (crise, handicap, maladie incurable), illustré sous la forme d'une spirale (p. 96) pour montrer l'ouverture et l'interférence entre les spires. Ce modèle contient huit phases, regroupées en trois stades successifs.

Le stade d'introduction (dimension réactive-cognitive contrôlée de l'extérieur) comprend : (1) l'incertitude, marquée par l'angoisse devant une situation de crise et (2) la certitude, où la personne accepte la réalité sans l'assumer au plan émotionnel. Le stade de transition (dimension émotionnelle non-contrôlée) inclut (3) l'agressivité, dans laquelle la personne explose contre son environnement; (4) la négociation, où elle essaie différents subterfuges pour échapper à son sort et (5) la dépression, où elle vit le renoncement définitif. Le stade d'arrivée (dimension réflexive-active contrôlée par soi-même) est constitué de : (6) l'acceptation permettant l'ouverture de la personne envers elle-même; (7) l'activité, qui met en branle une action renouvelée et finalement (8) la solidarité avec laquelle la personne accomplit des gestes ayant une portée sociale.

Par ailleurs, la centration est une technique mise au point et expérimentée par Gendlin (1982), pour aider des personnes incapables de trouver des solutions face à leurs difficultés. Gendlin définit une marche à suivre en six étapes qui permet à la personne de se centrer : (1) se dégager, où la personne regarde ce qu'elle éprouve comme émotions; (2) ressentir, dans laquelle la personne se centre sur son problème pour en dégager une perception globale; (3) nommer à l'aide d'un mot, expression ou image; (4) comparer le ressenti avec le mot, expression ou image choisi; (5) interroger le ressenti jusqu'à ce qu'une réponse émerge accompagnée d'un léger changement et (6) accueillir le changement qui se présente.

Le processus est réussi si l'on parvient à une perception physique globale du problème. Il est possible de recommencer le cycle si l'on a encore besoin d'approfondir le problème. Cependant, il peut être plus efficace de faire alterner les moments de centration avec des phases de repos afin de donner le temps nécessaire à une meilleure intégration.

Le processus naturel de croissance, présenté par Garneau et Larivey (1983), est un processus correspondant «[...] au déroulement spontané de l'expérience humaine, lorsqu'elle ne subit pas d'entraves ou de déformations» (p. 30). Ce processus est dirigé par la personne elle-même, sans l'aide d'une intervention extérieure et l'ordre des étapes ne peut être changé. De plus, il s'agit d'un processus circulaire, puisque la dernière étape du cycle constitue le début d'un nouveau cycle.

Les étapes du processus naturel de croissance sont : (1) l'émergence dans laquelle une question ou une émotion s'impose comme point central de l'expérience, (2) l'immersion où la personne demeure en contact avec l'expérience, sans vouloir la modifier, (3) le développement, où de nouvelles données apparaissent et se relient entre elles, (4) la prise de signification, où l'expérience prend un sens en y intégrant les ressemblances et les différences, (5) l'action unifiante consiste en une expression directe de son expérience intérieure et (6) la pré-émergence est un état de disponibilité qui permettra d'affronter un nouveau problème.

Ce processus, inné chez l'enfant, est souvent inhibé par l'éducation reçue, puisque sa situation de dépendance l'amène à s'aliéner, pour ne pas perdre l'affection de ses parents. Pour ces auteurs, ce processus est un instrument indispensable pour atteindre l'auto-développement chez l'adulte, à condition de se réapproprier cette démarche perdue.

Si ces quatre différents processus ne parlent pas explicitement de l'intégration du sentiment d'échec, on peut cependant dire qu'il s'agit de processus favorisant la croissance de la personne ou l'intégration d'une situation causant problème, dans tous les cas. Dans cette recherche, le travail de la chercheuse vient s'appuyer sur la légitimité des travaux de ces auteurs.

La comparaison entre le processus développé dans la présente recherche et les modèles de Kottler et Blau (1991), Schuchardt (1990), Gendlin (1982) et Garneau et Larivey (1983) permet également de dégager quelques singularités intéressantes.

Ainsi, on peut voir chez Kottler et Blau (1991) et chez Schuchardt (1990), comme dans l'analyse faite dans cette recherche, un même mouvement allant (1) de l'extérieur (coupure avec soi), (2) vers l'intérieur (contact avec son monde intérieur), pour finalement retourner (3) vers l'extérieur (contact avec les autres), mais cette fois-ci en maintenant le contact avec l'intérieur.

Les mouvements décrits en (2) et (3) existent également dans le modèle présenté par Gameau et Larivey (1983); cependant, celui-ci ne fait pas référence à un mouvement vers l'extérieur (1) dès le départ, même si la situation décrite avant la mise en place de ces processus suppose qu'un mouvement de cet ordre existe. Chez Gendlin (1982), il s'agit plutôt de la description d'un mouvement vers l'intérieur tout au long du processus, puisque la centration correspond à ce qui est nommé «*intériorisation*» dans mon processus.

On retrouve également, dans la plupart des modèles présentés, un mouvement allant de la passivité vers l'action. En effet, dans le processus d'intégration du sentiment d'échec on peut voir la personne passer de l'impuissance vers un «*empowerment*» où elle réalise une prise de pouvoir à différents niveaux.

De même, Kottler et Blau (1991), Schuchardt (1990) et Gameau et Larivey (1983) font état de ce passage d'une attitude passive vers une attitude active dans laquelle les résultats de leur réflexion sont réinvestis : application du nouveau savoir (Kottler et Blau), activité (Schuchardt) et action unifiante (Gameau et Larivey). Quant à Gendlin (1982), si l'on peut voir un mouvement d'arrêt dans lequel la personne est plus passive, il ne présente pas de mouvement vers une reprise de l'activité chez la personne, puisque le processus décrit ne s'intéresse qu'à l'étape de centration.

Les quatre auteurs présentés introduisent une problématique du changement, comme dans cette recherche. L'aspect original de cette thèse réside surtout dans le fait d'insister sur l'importance de la connexion de la personne à ses ressources intérieures afin qu'un changement puisse se faire. Ce nouvel éclairage permet à la personne de découvrir son pouvoir intérieur pour ensuite commencer à l'utiliser. Dans le présent travail, la

transformation intérieure est nommée et constitue un élément essentiel, tout au long de la démarche. Même si les quatre auteurs présentés sont centrés sur le monde intérieur, ils sont moins explicites lorsqu'il s'agit de nommer les étapes de cette prise de pouvoir intérieur.

Un des points importants qui ressort de cette recherche et qui a pu être constaté à travers la description faite en trois épisodes, c'est que l'intégration du sentiment d'échec n'est pas un acquis définitif, mais un processus en devenir dont quelques cycles sont décrits ici.

L'aspect continuité d'un processus en devenir se retrouve également chez les quatre auteurs présentés. Gendlin (1982) parle à ce propos de plusieurs cycles de centration qui se succèdent, entrecoupés de périodes d'accalmies. Gameau et Larivey (1983) ont même inclus, à l'intérieur du processus, une phase de pré-émergence où un nouveau cycle peut s'enclencher.

Cet aspect d'un processus jamais définitivement acquis est également présent chez Kottler et Blau (1989) : « *We are all imperfect. We make mistakes. We learn from these errors... and still continue to find new ways to fail* » (p. 173) ou chez Schuchardt (1990) lorsqu'il affirme que « cet apprentissage dure toute la vie » (p. 97).

De plus, l'accompagnement est un élément essentiel dans le présent processus, afin de favoriser ce processus d'intégration qui autrement pourrait bien avorter. De la même manière, Schuchardt (1990) insiste sur l'importance d'accompagner « de manière appropriée et avec plus de sensibilité les personnes en crise » (p. 98). Pour leur part, Gendlin (1982) et Gameau et Larivey (1983) croient qu'il est possible de favoriser la croissance personnelle des individus, en leur apprenant à utiliser les processus qu'ils ont découverts, pour résoudre les problèmes rencontrés.

2. MISE EN RELATION ENTRE LES PROCESSUS DES QUATRE ÉTUDIANTES

Les quatre étudiantes ayant accepté de collaborer à cette recherche présentent chacune leurs particularités. Cependant, au-delà de ces traits plus personnels, certains traits collectifs peuvent être dégagés de l'ensemble. Pour pouvoir établir une mise en relation entre les quatre étudiantes présentées précédemment, cinq aspects seront retenus : l'émergence d'un malaise, l'approfondissement d'un malaise, l'amorce d'une transformation, l'accompagnement et le processus global.

2.1 Émergence du malaise

Le mot malaise signifie un sentiment pénible et irraisonné dont on ne peut se défendre. De plus, le malaise s'accompagne souvent d'indices visibles tels l'angoisse, l'inquiétude, la souffrance ou la tristesse. Artaud (1985) explique que l'individu qui éprouve un malaise voit son champ de conscience envahi par une série de sentiments désagréables «[...] quels que soient les efforts volontaires que l'on déploie pour les refouler» (p. 45). Ces définitions du mot malaise sont intéressantes parce qu'elle font toutes deux référence au manque de contrôle de la personne qui ressent un malaise sur la situation.

Malgré son désir d'atteindre un bien-être, le malaise est là, le plus souvent de façon latente. Il est bien souvent évacué dans l'inconscient de la personne parce que l'intensité de ce sentiment ne peut être soutenue. Pour comprendre le malaise dont il est question, trois points seront traités : (1) la forme que prend ce malaise; (2) ce qui en provoque l'émergence et (3) ses caractéristiques.

Dans un premier temps, on peut se demander quel est ce malaise et comment il se manifeste pour chacune des étudiantes. La première stagiaire est mal à l'aise d'assumer son rôle d'enseignante avec le groupe d'enfants et assiste, sans réagir, aux réactions des enfants dans la classe. À cette étape-ci, elle ne sent pas en relation avec une autorité intérieure qui viendrait légitimer les gestes à poser pour agir adéquatement face à cette situation.

Chez la deuxième étudiante, le malaise se manifeste par la peur de ne pas réussir à compléter son stage, à cause de sa maladie. Cette peur est associée à une incapacité de poser des gestes pour assumer son rôle d'enseignante et à un sentiment d'impuissance, comme s'il y avait quelque chose déjà déterminé à l'avance sur lequel elle ne peut agir.

La troisième étudiante vit d'abord un malaise qui prend la forme d'un retrait de la communication et d'un désengagement dans son stage, devant le manque d'enthousiasme de son enseignante-formatrice envers son travail. Dans la deuxième période d'émergence, il s'agit encore une fois d'une forme de désengagement, puisqu'elle reconduit l'enfant agressif chez la secrétaire au lieu d'intervenir.

Finalement, le malaise de la quatrième étudiante s'exprime par un besoin d'être en situation de symbiose avec son enseignante, pendant les deux périodes d'émergence. Elle cherche à instaurer une relation privilégiée avec l'enseignante, afin de bénéficier de sa protection. Pour y arriver, elle sollicite les conseils de la superviseure et cherche à s'en faire une alliée.

Ce qui est commun aux quatre étudiantes, c'est que le malaise ressenti est un sentiment d'échec, quelle que soit la situation donnée. D'ailleurs, le sentiment d'échec est nommé par deux des quatre étudiantes (deuxième et quatrième étudiantes). Une autre (troisième étudiante) parle de sa peur d'échouer son stage, tandis que la dernière (première étudiante) fait référence à des difficultés rencontrées dans son stage.

Dans un deuxième temps, une question reste en suspens par rapport aux raisons qui transforment une situation de stage en un malaise. En effet, les situations décrites n'ont rien de particulièrement dramatiques en soi et d'autres étudiantes auraient pu les traverser sans que rien ne vienne les troubler outre mesure.

Ce qui me semble constant chez les quatre étudiantes, c'est que **l'apparition de ce malaise n'aurait pas pu avoir lieu sans la résonance de ces situations particulières avec d'autres situations semblables, issues du passé**. C'est parce que

la situation actuelle présente des similitudes avec une ou des situations non résolues de l'histoire de l'étudiante que le malaise apparaît.

Pour la première étudiante, son histoire de vie révèle une tendance à se soumettre à l'autorité des enseignantes, comme enfant d'abord et comme stagiaire plus tard. Suite à l'humiliation subie en première année, elle n'ose plus lever la main pour poser des questions ou exprimer sa pensée. Dans ses stages antérieurs, elle a cherché à se modeler sur ses enseignantes-formatrices. Comment pourrait-elle se sentir investie d'une autorité personnelle, puisqu'elle a toujours subi une autorité venue d'en haut ?

La deuxième étudiante révèle une situation d'humiliation (être mise en punition «au coin», rester debout pour faire du piquet) subie en première année. De plus, les différentes phases de sa maladie (à partir de ses études secondaires) lui feront vivre bien des difficultés au niveau de ses études comme de ses stages, face auxquelles elle se sent impuissante. Habitée à manquer de contrôle sur ses expériences, il lui est maintenant bien difficile d'assumer pleinement son rôle d'enseignante.

La troisième étudiante croit que ses difficultés scolaires et l'humiliation ressentie sont responsables de son isolement dès les premières années du primaire. Même si l'on constate des périodes où l'étudiante semble tout abandonner (première session au cégep et à l'université), d'autres périodes montrent une grande détermination (recommencer ses cours de sciences au cégep et reprendre plusieurs cours à l'université). De plus, on retrouve chez elle la nécessité de prouver aux autres (en particulier à son père et aux autorités universitaires qui l'ont mise en probation) qu'elle peut terminer ses études comme enseignante. L'alternance entre les périodes d'abandon d'abord, puis de détermination ensuite, dans ses expériences passées, ressemble en plusieurs points à l'alternance entre, d'une part, le retrait de la communication et le désengagement dans son pré-stage (avec sa première enseignante-formatrice) et, d'autre part l'engagement que l'on peut constater dans le stage (avec la deuxième enseignante-formatrice).

Dans le cas de la quatrième étudiante, il y a surprotection de la part de sa mère, puis de ses enseignantes au primaire, dont elle est la préférée. Elle retrouve d'ailleurs une

relation semblable avec l'animateur responsable de la troupe de théâtre au cégep et même avec les enseignantes-formatrices lors de ses stages précédents. De plus, elle nous révèle un manque d'engagement dans les situations où la relation avec les enseignants n'est pas suffisamment étroite pour elle (révolte contre l'autorité pendant ses études secondaires dans un couvent, laisser-aller pour ses cours d'histoire au cégep ou pour un cours universitaire). Les relations vécues dans son enfance expliquent le besoin, chez cette étudiante, de créer une relation privilégiée avec son enseignante et d'obtenir son approbation. De plus, les périodes de démission de son passé trouvent une concordance avec certains moments de désengagement dans son stage.

Les relations entre les situations passées et la problématique actuelle de ces étudiantes se confirment donc, lorsque l'on examine celles-ci plus attentivement. Mais, on peut également se demander s'il existe des points communs entre ces expériences de vie antérieures des étudiantes. Trois éléments se retrouvent dans l'histoire de vie de chacune des étudiantes : (1) répondre aux demandes des adultes, en se soumettant à leur autorité, (2) ne pas se sentir à la hauteur des attentes des autres à cause d'une image de soi dévalorisée, (3) éprouver un sentiment de honte envers soi-même.

Un premier point commun consiste à vouloir répondre aux demandes des adultes, en se soumettant à leur autorité. Selon le cas, il s'agit d'écrire sur son bureau comme lui demande son enseignante de première année pour la première étudiante; être soumise à son enseignante de première année, pour la deuxième étudiante; vouloir prouver à son père qu'elle peut réussir ses études (malgré ses difficultés), dans le cas de la troisième étudiante; et chercher à plaire à ses enseignantes de niveau primaire en ayant de bonnes notes, pour la quatrième étudiante.

Le deuxième point commun concerne le fait de ne pas se sentir à la hauteur des attentes des autres à cause d'une image de soi dévalorisée : se sentir «niaiseuse» pour avoir écouté naïvement son enseignante qui lui dit d'écrire sur son bureau, pour la première étudiante; être convaincue qu'elle est une enfant «tannante» en classe, parce qu'elle se fait punir souvent en première année, pour la deuxième étudiante; se sentir dévalorisée par sa pauvreté et ses difficultés scolaires dès son jeune âge, dans

le cas de la troisième étudiante; essayer d'être parfaite pour répondre aux attentes très grandes des adultes envers elle, pour la quatrième étudiante.

Le troisième point commun concerne le sentiment de honte que des situations passées ont fait émerger en elles : se sentir ridiculisée par son enseignante de première année, pour la première étudiante; se sentir humiliée par les punitions que lui inflige son enseignante de première année, pour la deuxième étudiante; avoir honte de sa pauvreté et de ses faibles résultats scolaires pendant ses études primaires, pour la troisième étudiante; ressentir un sentiment de honte parce qu'elle est la protégée de ses enseignantes, pendant ses études primaires, pour la quatrième étudiante.

Finalement, on peut noter que **le malaise touche toujours à la différence entre les aspirations de la personne et la perception de sa réalité**. Les travaux d'Abraham (1972) se sont attardés sur cette différence chez les enseignants, pour découvrir que ceux-ci ont très souvent une image du «Soi idéal», à laquelle ils aspirent. Elle croit même que cette caractéristique se retrouve plus souvent dans la profession enseignante que dans d'autres professions. Cette manière de présenter une image idéalisée peut surprendre quand on constate le malaise généralisé ressenti par les enseignants et vérifié autant par les travaux d'Abraham, de Baillauquès, que par ma propre recherche. Ne s'agit-il pas là d'une façon de dissimuler, à soi comme aux autres, son propre malaise ?

Cette différence entre les aspirations et la réalité prend des formes différentes selon les étudiantes : décalage entre la représentation de ce qu'elle doit être avec les enfants et ce qu'elle est en réalité, chez la première étudiante; écart entre ses aspirations et l'image d'elle-même que lui renvoie son enseignante, chez la deuxième étudiante; décalage entre la manière dont elle veut assumer son rôle et sa perception de ce qu'elle fait réellement avec sa première enseignante-formatrice, pour la troisième étudiante; écart entre ce qu'elle perçoit d'elle-même et l'image d'elle-même qu'elle cherche à projeter devant son enseignante chez la quatrième étudiante.

Dans un troisième temps, sept différentes caractéristiques, regroupant les situations différentes où le malaise des étudiantes s'exprime, sont identifiées. Ces composantes sont : une fuite de la situation de malaise, une attitude de fermeture, des

reproches adressés aux autres, un sentiment d'incompétence, un manque de confiance en soi, une peur continuelle et une passivité qui se manifeste surtout par la fatigue. Le **tableau VIII** (pages suivantes) présente une vue d'ensemble de cette première phase où le malaise émerge, avec ses sept composantes.

Les sept caractéristiques qui viennent d'être dégagées ne sont pas toutes présentes chez chacune des étudiantes : le désir de fuir la situation de malaise, l'attitude de fermeture, les reproches envers les autres, la peur ou la panique peuvent être identifiés chez trois étudiantes (deuxième, troisième et quatrième étudiantes); l'incompétence dans leur travail pendant le stage et le manque de confiance en soi se retrouvent chez les quatre étudiantes; et finalement la passivité, qui se manifeste par la fatigue, est présente chez trois étudiantes (première, deuxième et troisième étudiantes).

Ces divergences individuelles sont normales parce que chaque personne aborde une situation avec ce qu'elle est et réagit de façon différente selon ses expériences antérieures. On peut cependant noter que la première étudiante présente moins de composantes du sentiment d'échec que les trois autres.

Finalement, on peut ajouter que les sept composantes mentionnées précédemment peuvent être regroupées autour d'un thème central, celui de **l'incapacité de rester centrée pour chacune des quatre étudiantes**. En effet, toutes ces caractéristiques reflètent une difficulté de rester connectée à son centre interne d'évaluation (Rogers, 1968) et de prendre un certain recul devant ses expériences actuelles qui ont envahi tout l'espace intérieur de la personne. Une fois le malaise installé, il est important de voir comment il sera possible de se le réapproprier.

2.2 Approfondissement du malaise

Le malaise, resté le plus souvent au niveau inconscient pendant l'étape d'émergence, est d'abord accueilli pour qu'un travail véritable de compréhension puisse se faire. Deux aspects de l'approfondissement seront développés. Dans un premier temps, à l'aide d'indices tirés des données, une hypothèse permettant de comprendre ce

Tableau VIII
Émergence du malaise pour les quatre étudiantes

Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<p>Sentiment d'incompétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir dépassée, à plusieurs reprises, lors de ses prises en charge dans la classe. <p>Manque de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir insécure dans le milieu préscolaire parce qu'il s'agit d'une expérience nouvelle. <p>Passivité/fatigue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir fatiguée à plusieurs reprises durant son stage. 	<p>Fuite de la situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas avoir le goût de retourner en classe dans des situations difficiles, à plusieurs reprises. <p>Reproches envers les autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprocher à son enseignante de lui donner trop de feedback négatif. <p>Fermeture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Couper la communication avec son enseignante, à cause de leur relation difficile. <p>Sentiment d'incompétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir incompétente pour assumer son rôle d'enseignante dans la classe. <p>Fatigue/passivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivre beaucoup de fatigue, à plusieurs reprises, pendant son stage. 	<p>Fuite de la situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas s'engager dans sa première classe de stage. • Se sentir soulagée de voir venir la fin de son pré-stage. <p>Sentiment d'incompétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir prise en faute par l'enseignante. • Se sentir exclue de la planification des activités avec l'enseignante. <p>Reproches envers les autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critiquer à plusieurs reprises les gestes et le travail de l'enseignante en classe. <p>Fermeture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas exprimer ses demandes à l'enseignante. 	<p>Fuite de la situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander un changement de classe de stage, après quelques jours d'observation, parce qu'elle croit que l'enseignante a une attitude de fermeture. <p>Reproches envers les autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accuser son enseignante d'être responsable de leur difficulté à communiquer. <p>Sentiment d'incompétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir critiquée par son enseignante par rapport à son travail avec les enfants, à plusieurs reprises. <p>Fermeture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se refermer sur elle-même à plusieurs reprises et refuser d'aborder le problème de sa relation avec son enseignante

Tableau VIII (suite)

Émergence du malaise pour les quatre étudiantes

Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
	<p>Peur/panique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir peur d'être incapable de terminer son stage. • Vivre de la panique et de la colère lorsque deux enfants n'écoutent pas sa consigne. <p>Manque de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Douter de pouvoir faire face à toutes les éventualités, durant son stage. 	<p>Fatigue/passivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constaté sa passivité et sa grande fatigue à la fin du pré-stage. <p>Manque de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porter un regard sévère sur son travail avec les enfants à plusieurs reprises. <p>Peur/panique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paniquer dans une situation difficile où elle est en prise en charge, seule en classe. 	<p>Peur/panique :</p> <p>Avoir continuellement peur de se tromper dans son travail avec les enfants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander des solutions à la superviseuse, à plusieurs reprises, parce qu'elle doute d'y arriver. <p>Manque de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivre un sentiment d'insécurité à plusieurs reprises dans son stage.

qui favorise le passage de l'émergence vers l'approfondissement sera formulée. Puis, dans un deuxième temps, les différents aspects de l'approfondissement seront dégagés avec exemples à l'appui.

Une première question se pose afin d'identifier ce qui permet de passer de l'émergence du malaise vers l'approfondissement. En effet, la phase d'émergence est caractérisée par la fuite du malaise, la fermeture sur soi ou les reproches adressés aux autres. On est encore bien loin de l'acceptation qui s'amorce dans la phase de l'approfondissement et ces deux mouvements sont en rupture l'un avec l'autre. Quel est l'élément ou quels sont les éléments qui permettent de passer ici de l'une à l'autre ? Les expériences des étudiantes donneront sans doute des indices intéressants à ce propos.

Chez la première étudiante, le point de passage se situe lors d'une situation pendant laquelle le groupe d'enfants la confronte dans son rôle d'enseignante. Cette situation, qui se déroule en présence de l'enseignante et d'une autre intervenante, perturbe grandement l'étudiante qui se sent touchée devant d'autres personnes dans l'image qu'elle projette d'elle-même.

Cette expérience crée une fragilité bien particulière qui rend le terrain favorable à un mouvement d'ouverture. On constate alors un « lâcher prise » où elle cesse de vouloir contrôler les enfants, pour simplement s'asseoir et attendre qu'ils viennent la rejoindre, afin de leur parler de son ressenti.

La deuxième étudiante vit une succession d'événements difficiles avec les enfants qui l'amènent à un point critique pour elle. On dirait presque qu'elle touche le découragement à ce moment et elle croit alors que rien ne peut venir améliorer cette situation pour elle. Quand tout semble ainsi près de s'écrouler, elle se donne un espace pour elle, en réalisant un collage où elle exprime l'ampleur des émotions qui l'assaillent. Une lecture faite presque simultanément viendra lui fournir des éléments de solutions possibles.

Même si la troisième étudiante trouve la situation dans sa première classe de stage pénible, elle reçoit un choc lorsqu'elle apprend que son enseignante-formatrice ne

désire pas continuer à l'accueillir dans sa classe. Pour elle, il s'agit d'une situation de rejet qui n'est pas sans lui rappeler celle de ses études primaires. Cela l'atteint dans sa vulnérabilité et lui fait toucher quelque chose de très sensible. À partir de là, ses résistances tombent et la rencontre avec la superviseure permet de pousser sa réflexion sur des pistes à explorer pour l'avenir. La deuxième période d'approfondissement est également causée par un autre choc, puisque l'ampleur de sa réaction devant le geste d'un enfant l'amènera à changer très rapidement son attitude de fermeture vers une plus grande ouverture.

Finalement, la quatrième étudiante est démotivée par le manque de communication avec son enseignante et cette situation devient intenable. C'est précisément au moment où tous les éléments négatifs s'accumulent que l'étudiante passe à l'approfondissement, où elle commence à nommer et à essayer de comprendre ce qui arrive. On dirait qu'elle atteint un point de non-retour avant qu'elle ne laisse tomber ses résistances, accueille la situation difficile et voit enfin émerger des issues alternatives.

Si l'on considère maintenant ce qu'il y a de commun à ces quatre expériences, on peut voir que, dans les quatre cas, il existe un point de tension où la situation atteint un maximum d'intensité. Dans chacun des cas, il semble que les étudiantes aient été touchées par la très grande intensité des émotions ressenties, comme si elles se sentaient en situation de déséquilibre.

L'énergie investie pour éloigner le malaise est récupérée au moment où la personne se recentre sur elle-même. C'est alors que les étudiantes peuvent accueillir leur malaise et s'engagent vers un approfondissement de ce qui cause leur inconfort. Larocque (1996) explique bien le mouvement qui se produit alors, au moment où le point de déséquilibre est atteint : « Cette centration sur moi-même et l'attitude - nouvelle pour moi - d'accepter de porter ces sentiments inconfortables, m'a permis d'en trouver la source » (p. 113).

Dans le même sens, on peut considérer que l'énergie qui sert à évacuer le malaise de la conscience est une façon de refuser de se voir tel que l'on est, c'est-à-dire avec des

limites. Pelletier (1981) ajoute, pour sa part, que «le refus de ses limites bloque l'accès à sa vie intérieure, à ses motivations profondes, à ses ressources affectives et à ses forces créatrices» (p. 70).

On peut donc formuler une première hypothèse selon laquelle l'atteinte d'un point de tension entre la réalité vécue et les aspirations des étudiantes, provoque un déséquilibre, pouvant créer des conditions favorables pour qu'un changement de phase devienne possible.

Ces constatations rejoignent celles de Mandin (1989) qui affirme que les étudiantes doivent être confrontées à des situations d'apprentissage perturbatrices en formation des maîtres, malgré la peur du risque que cela entraîne chez l'intervenante comme chez les apprenantes. Ces situations qu'elle nomme «*far-from-equilibrium*» (p. 22), concept emprunté à la théorie de Prigogine, produisent un déséquilibre majeur permettant la création d'un nouveau savoir, connecté à ce qu'elles savent déjà. Elle ajoute que l'intervenante doit apprendre à respecter la lenteur du processus de la personne et accompagner cette démarche. Mandin apporte donc une confirmation à l'hypothèse formulée précédemment.

L'accompagnement est également important au moment où se déroule cette expérience de déséquilibre et peut faire la différence entre une expérience qui reste au stade de l'émergence et une autre dans laquelle la personne accède au stade de l'approfondissement. La personne qui vit une crise intérieure est dans un état de grande vulnérabilité et l'accompagnement lui permet de rester en contact avec ce qui se passe pour elle, même si cela est difficile.

Il est intéressant de regarder quels ont été les éléments d'accompagnement, pour chacune des étudiantes de notre étude : une lecture, l'enseignante-formatrice et les visites de la superviseure, pour la première étudiante; une lecture, l'écriture dans le journal, les rencontres avec la superviseure et les séminaires de stage, pour la deuxième étudiante; la relation avec sa nouvelle enseignante-formatrice, les rencontres avec la superviseure

et une activité faite pendant un séminaire, pour la troisième stagiaire et, finalement, les rencontres avec la superviseure et son journal pour la quatrième étudiante.

Le passage de l'émergence du malaise vers l'appropriation de ce malaise serait donc dû à une combinaison entre (1) un état de déséquilibre, causé par l'atteinte d'un point de tension et (2) une forme d'accompagnement, les deux facteurs étant nécessaires pour que le passage s'accomplisse réellement.

Après s'être interrogée sur ce qui provoque le passage d'une étape vers une autre, il est intéressant de regarder les différents aspects de l'approfondissement, pour chacune des étudiantes, afin de mettre en évidence les ressemblances et les différences constatées. On peut regrouper ce qui se passe pendant cette phase sous deux aspects différents : la présence ou le contact avec le malaise et les efforts pour comprendre ou faire des liens. Le **tableau IX** (pages suivantes) présente ces deux aspects à l'aide d'exemples tirés de l'expérience des étudiantes.

Les mots **présence et contact** font tous deux référence à des relations de proximité avec les événements ou entre les personnes. L'utilisation de ces mots signifie que la personne accepte d'accueillir son malaise et de laisser tomber ses résistances. Les expériences des étudiantes fournissent des exemples intéressants de ce que j'appelle la présence ou le contact.

Chez la première étudiante, cette attitude se manifeste par une prise de contact avec son malaise intérieur, lorsque les enfants se mettent à chanter très fort, alors qu'elle essaie de les rassembler avec une chanson douce. La deuxième étudiante, de son côté, reste présente au fait qu'elle se sent attaquée et blessée par la rétroaction de son enseignante sur ses prises en charge. Quant à la troisième enseignante, elle accepte de rester présente au fait qu'elle est fortement ébranlée parce que sa première enseignante refuse de continuer à l'accueillir dans sa classe. Finalement, la quatrième étudiante prend contact avec le fait qu'elle vit plusieurs de ses activités comme des échecs. Des prises de conscience découlent de la prise de contact, ces deux aspects étant intimement reliés entre eux.

Tableau IX
Approfondissement du malaise pour les quatre étudiantes

Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<p>Présence ou contact :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre contact avec son malaise intérieur lorsque les enfants se mettent à chanter très fort, alors qu'elle essaie de les rassembler avec une chanson douce. • Prendre conscience d'une perte de confiance, parce qu'elle est incapable de répondre aux nombreuses demandes des enfants. <p>Efforts pour comprendre et faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir un lien entre sa difficulté à contrôler les groupes d'enfants et son manque de structure et de planification. • Analyser une situation dans laquelle elle explique de nouveaux ateliers, afin de trouver des solutions pour garder l'attention des enfants. 	<p>Présence ou contact :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester présente au fait qu'elle se sent attaquée et blessée par la réaction de son enseignante, à propos de ses prises en charge en classe. • Toucher à sa difficulté de se reprendre en main pour agir dans son stage. • Approfondir ses émotions face aux difficultés de son stage, grâce à un collage dans son journal. • Prendre conscience de l'ampleur de son sentiment d'échec perçu comme une montagne à surmonter. <p>Efforts pour comprendre et faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir un lien entre le fait qu'elle trouve difficile de recevoir du feedback et son besoin d'être parfaite. 	<p>Présence ou contact :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester présente au fait qu'elle est fortement ébranlée parce que sa première enseignante refuse de continuer à l'accueillir dans sa classe. • Prendre conscience de sa peur d'échouer son stage, si elle revit une autre expérience de non communication avec une enseignante. • Prendre conscience de l'importance d'explicitier ses attentes à son enseignante-formatrice. • Prendre conscience de son stress au début du stage intensif. • Être consciente de vivre à la fois de la fierté et de la déception lors de sa première prise en charge. 	<p>Présence ou contact :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre contact avec le fait qu'elle vit plusieurs de ses activités comme des échecs. • Prendre conscience de sa peur d'être jugée incapable d'établir un cadre disciplinaire dans une classe. • Prendre conscience qu'elle est constamment freinée par ce que son enseignante-formatrice pense d'elle. <p>Efforts pour comprendre et faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le lien entre sa peur de perdre le contrôle du groupe et sa peur d'être jugée. • Découvrir le lien entre son stress et le fait de se sentir débordée par les enfants.

Tableau IX (suite)

Approfondissement du malaise pour les quatre étudiantes

Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<ul style="list-style-type: none"> • S'interroger sur la cohérence de ses interventions afin de développer l'autonomie des enfants. • Chercher à comprendre son impression de perdre le contrôle, parce qu'elle n'arrive pas à répondre aux attentes de tous les enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un lien entre son découragement et le trop grand nombre de points à améliorer, notés par son enseignante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de son stress lors de la visite de la superviseure en classe. • Prendre conscience qu'elle ressent de la colère envers un enfant, suite à son geste agressif à l'endroit d'une petite fille. <p>Efforts pour comprendre et faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorer ce qui s'est passé dans la relation avec son enseignante, lors d'un échange avec sa superviseure. • Vouloir comprendre sa réaction très forte devant le geste agressif d'un enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un lien entre son manque de motivation avec les enfants, d'une part, et les commentaires négatifs de son enseignante, d'autre part. • Découvrir un lien entre son sentiment d'échec et le fait d'être perfectionniste.

Le deuxième aspect de l'approfondissement concerne les efforts de chacune des étudiantes pour **comprendre et faire des liens**. Le mot comprendre signifie donner un sens plus clair tandis que l'expression faire des liens, désigne une façon de relier ou d'unir des entités séparées. Ces deux facettes sont réunies ici parce qu'elles se recoupent. En effet, les liens que l'on peut faire entre plusieurs éléments permettent, lorsque l'on examine une réalité, de rendre la compréhension plus facile.

Chez chacune des étudiantes les efforts pour comprendre, ou faire des liens prennent une coloration bien particulière comme dans les exemples suivants : établir un lien entre sa difficulté à contrôler les groupes d'enfants et son manque de structure et de planification, chez la première étudiante; établir un lien entre le fait qu'elle trouve difficile de recevoir du feed-back de son enseignante sur ses activités et son besoin d'être parfaite, chez la deuxième étudiante; vouloir comprendre sa réaction très forte devant le geste agressif d'un enfant, chez la troisième étudiante; et faire le lien entre sa peur de perdre le contrôle et sa peur d'être jugée, pour la quatrième étudiante.

Les deux aspects de l'approfondissement (présence ou contact, et efforts pour comprendre et faire des liens) se retrouvent chez toutes les étudiantes visées par cette recherche. Cependant, on remarque des différences individuelles quant à l'intensité ou au nombre d'éléments contenus dans chacun de ces aspects.

2.3 Amorce d'une transformation

La transformation fait donc référence à un changement de la personne provoqué par l'approfondissement du malaise. Au cours de cette étape, un changement s'amorce donc, puisque le malaise n'est pas évacué de façon définitive et pourra se manifester à nouveau. Deux aspects seront regardés dans l'approfondissement : comprendre ce qui fait que l'on passe de l'approfondissement du malaise vers l'amorce d'une transformation et la description des différentes composantes de cette étape.

Dans un premier temps, il est important de regarder la manière dont s'effectue le passage vers la transformation et ce qui peut le favoriser. Chez la première étudiante,

cette étape commence au moment où, ayant été dépassée lors d'une activité avec un groupe d'enfants, elle fait un retour sur ce qui s'était passé. Elle décide alors d'apporter des changements dans son activité avec le deuxième groupe. À partir de là, toute une série de petits changements se succéderont, qui conduiront vers un mieux-être dans le stage.

Pour la deuxième étudiante, l'amorce d'une transformation se fait au moment où elle décide de prendre ses difficultés une à la fois, pour les analyser et les travailler. Elle qui se sentait submergée par l'ampleur de la tâche à accomplir devient capable d'agir, «à petits pas», pour changer sa réalité.

L'amorce d'une transformation, chez la troisième étudiante, débute avec, en arrière-plan, la réflexion où la plonge le choc subi par le désistement de sa première enseignante-formatrice à son endroit. En effet, l'intervalle de temps entre le moment où la superviseure lui annonce cette nouvelle et le début de son stage, permet une réflexion sur ce qui s'est passé. Cette réflexion l'amène à prendre la décision de trouver elle-même une nouvelle enseignante-formatrice avec laquelle elle pourra mieux communiquer. À partir de là, l'étudiante redevient active dans son stage. Un peu plus tard, une nouvelle amorce de transformation se traduira par un retour, avec l'enfant concerné, sur la situation qui s'est passée la veille. Ici encore, on peut parler d'une réflexion-action, puisque l'action de renouer la relation avec l'enfant s'accompagne d'un retour sur une situation difficile.

Finalement, l'amorce d'une transformation débute, chez la quatrième étudiante, par une journée difficile pour elle où elle se réajuste continuellement pour intervenir avec des enfants qui dérangent dans le groupe. Elle devient alors capable de trouver ses propres solutions aux situations difficiles qui la confrontent. Le réajustement devient possible parce qu'au fur et à mesure où elle intervient, elle réfléchit sur la situation.

Au-delà des divergences que l'on peut constater, un point commun peut être dégagé de ces quatre situations où s'effectue le passage de l'approfondissement vers l'amorce d'une transformation. Elles comportent toutes une **association entre réflexion et action**. En fait, on ne parle pas ici de coupure ou de rupture entre les deux phases,

mais plutôt d'une **continuité**, puisque c'est l'approfondissement du malaise qui induit vers la transformation de celui-ci.

Les efforts pour comprendre et faire des liens durant l'approfondissement contiennent déjà des germes de transformation et constituent le pont qui permet de passer d'une étape à l'autre. En fait, plus la personne comprend, plus le malaise devient soutenable. Dans ces conditions, la personne devient capable de se transformer. Paré et Legault (1995) insistent sur le lien très étroit que l'on peut faire de l'un à l'autre : «Nous postulons qu'un processus d'analyse réflexive réussie donne lieu à des «représentations» et à des «transform-actions», c'est-à-dire des représentations génératrices d'action et à des actions concrètes» (p. 144).

Les efforts pour comprendre et établir des liens font partie du processus d'analyse réflexive de la personne. Comme le croient ces auteurs, la mise en place d'un processus d'analyse réflexive permet à la personne de changer sa compréhension, ce qui entraîne de nouvelles actions en lien avec cette compréhension.

Dans un deuxième temps, les différentes composantes de cette amorce de transformation sont présentées et expliquées à l'aide d'expériences relatées par des étudiantes. Ces composantes sont : transformation intérieure et transformation extérieure. En fait, ces composantes se complètent l'une l'autre. Le **tableau X** (pages suivantes) décrit chacun des éléments de cette transformation.

La **transformation intérieure** se traduit par une transformation de la personne au plus profond d'elle-même. Artaud (1985), explique ce processus de transformation intérieure comme un «perpétuel jaillissement» (p. 113) qui met en contact avec l'infini de soi-même. Selon lui, c'est le Soi, «centre d'où jaillissent toutes les richesses de sa vie intérieure» (p. 113) qui fait éclater les limites trop étroites où la personne s'était jusqu'ici cantonnée.

Les exemples suivants permettent de voir cette transformation intérieure chez les étudiantes : ressentir un calme intérieur en présence des enfants, pour la première

étudiante; trouver ses motivations personnelles à continuer son stage, pour la deuxième étudiante; prendre la décision de s'impliquer à fond dans un nouveau milieu de stage pour la troisième étudiante; et décider de s'arrêter aux éléments positifs de son travail en classe pour la quatrième étudiante.

La **transformation extérieure**, quant à elle, découle de la transformation intérieure. En effet, c'est parce qu'il y a eu transformation intérieure de la personne que celle-ci devient capable d'agir autrement. Cette capacité d'action signifie sortir des sentiers battus, expérimenter de nouvelles avenues dans les gestes que l'on pose, retravailler ce qui cause problème pour trouver une manière plus satisfaisante et finalement prendre la parole pour témoigner de cette transformation, si minime soit-elle.

La transformation extérieure se manifeste de manière différente, selon les étudiantes qui ont participé à cette recherche : modifier une activité vécue difficilement avec un premier groupe d'enfants dans le but de rendre son déroulement plus facile avec le second groupe, chez la première étudiante; changer son attitude avec l'enfant le plus difficile de son groupe, chez la deuxième étudiante; faire un bilan mi-stage et se fixer de nouveaux objectifs à atteindre, chez la troisième étudiante; et utiliser une nouvelle approche afin de travailler l'estime de soi chez les enfants, pour la quatrième étudiante.

Les deux aspects de la transformation identifiés (transformation intérieure, transformation extérieure) se retrouvent chez les quatre étudiantes de cette étude. Après avoir comparé les trois phases du processus (émergence du malaise, approfondissement du malaise et amorce d'une transformation) chez chacune, il paraît maintenant pertinent d'examiner le sens de l'accompagnement dans ce processus.

2.4 Accompagnement du processus

Comme il a été dit précédemment, l'accompagnement permet le passage de l'émergence vers l'approfondissement. On peut cependant se demander si toute forme d'accompagnement peut favoriser ce passage. Pendant la durée du stage, l'accompagnement des stagiaires peut se faire par l'enseignante-formatrice, ou par la superviseure en rencontres individuelles ou avec le groupe d'étudiantes lors des séminaires de stage.

Tableau X
Amorce d'une transformation pour les quatre étudiantes

Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<p>Transformation intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressentir un calme intérieur en présence des enfants. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux enfants son malaise devant leur attitude de confrontation. • Modifier une activité vécue difficilement avec un premier groupe d'enfants, pour rendre son déroulement plus facile avec le second groupe. • Préparer de nouveaux ateliers qui répondent aux besoins des enfants. • Développer sa capacité d'entrer dans le monde merveilleux des enfants. • Développer une complicité avec un de ses groupes d'enfants. 	<p>Transformation intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aller puiser dans ses ressources personnelles afin de pouvoir continuer son stage. • Se rendre compte de sa force intérieure devant des situations qui auraient pu la faire paniquer auparavant. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retravailler une activité afin qu'elle soit une réussite avec le deuxième groupe d'enfants. • Changer son attitude avec l'enfant qu'elle considère le plus difficile de son groupe. • Préparer et réaliser des activités plus motivantes pour les enfants. 	<p>Transformation intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre la décision de s'impliquer à fond dans un nouveau milieu de stage. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec trois enseignantes différentes, avant de choisir sa deuxième enseignante-formatrice. • Suggérer des modifications au tableau de programmation de la classe. • Faire un bilan à mi-stage et se fixer de nouveaux objectifs à atteindre. • Préparer des planifications qui répondent mieux à ses besoins et à ceux des enfants. • Gérer efficacement son stress lors de la deuxième visite de la superviseuse. 	<p>Transformation intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décider de s'arrêter aux éléments positifs de son travail en classe. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire une planification détaillée de sa semaine, à plusieurs reprises. • Préparer des activités intéressantes et variées pour les enfants. • Utiliser une nouvelle approche pour travailler l'estime de soi chez les enfants. • Entrer en interaction et échanger avec certains enfants difficiles de son groupe. • Exprimer ses attentes en demandant à son enseignante de rester seule durant ses prises en charge.

Tableau X (suite)

Amorce d'une transformation pour les quatre étudiantes

Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer et mettre en place de nouveaux ateliers. • Visualiser une activité qui lui cause problème pour mieux la préciser. • Faire respecter ses limites par un enfant difficile. • Demander une visite supplémentaire à la superviseuse, afin d'être soutenue dans ses difficultés. • Prendre le risque de faire une activité au gymnase lors de la visite de la superviseuse. • Échanger plus ouvertement avec son enseignante à plusieurs reprises. • Échanger avec la superviseuse à propos de son travail en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demander à rester seule en classe pendant sa semaine de prise en charge. • Discuter d'une situation difficile en classe avec son enseignante, sa superviseuse et d'autres stagiaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer clairement ses attentes aux enfants.

Un premier mode d'accompagnement aux stagiaires est offert par les enseignantes-formatrices. L'examen des données des étudiantes démontre que la qualité de présence et de soutien de celles-ci peut être ou non un élément positif dans le stage. En examinant chacune des expériences, il est possible de voir ce qui fait la différence entre ces deux possibilités.

Ainsi, la première stagiaire a beaucoup d'échanges avec son enseignante à propos de son stage. L'enseignante-formatrice donne une place à l'étudiante pour expérimenter à sa manière, tout en l'aidant à réfléchir aux gestes qu'elle pose. De plus, celle-ci lui fournit un soutien dans sa planification des activités et son organisation de classe. Il y a donc une ouverture, autant chez l'étudiante que chez l'enseignante et les deux travaillent conjointement dans le stage.

La deuxième étudiante a également des échanges fréquents avec son enseignante. Elle en profite pour mieux structurer sa planification et son organisation de classe. Cependant, les moments où l'enseignante-formatrice donne une rétroaction à l'étudiante contribuent à créer une grande tension entre elles. En effet, l'étudiante se sent submergée par des commentaires plutôt négatifs de la part de cette enseignante.

La relation entre la troisième étudiante et sa première enseignante-formatrice est, dès le départ, difficile et celle-ci doit changer de lieu de stage. L'étudiante se ferme à cause du manque de motivation perçu chez l'enseignante et, devant l'attitude négative de l'étudiante, celle-ci refuse de continuer à assumer son rôle. Il n'y a aucun dialogue entre elles qui puisse permettre de clarifier ce qui se passe. Suite au changement de milieu de stage, la situation est bien différente avec la seconde enseignante-formatrice, puisque, dès qu'elle eut fait le choix de cette enseignante et pendant toute la durée du stage, l'étudiante s'engage dans la relation. Les nombreux échanges qu'elles ont ensemble permettent à la stagiaire de réfléchir au contenu et à la portée de ses gestes pédagogiques.

Quant à la quatrième étudiante, les échanges avec son enseignante sont difficiles dès le début du stage, puisque les attentes de la stagiaire à ce niveau sont grandes. Lors

de la planification et de l'organisation des activités en classe, l'enseignante fournit un support important. Cependant, à plusieurs reprises l'enseignante-formatrice fait ressortir le manque de confiance de la stagiaire et son obsession constante face à la discipline dans la classe, ce qui provoque un mouvement de défense de la part de l'étudiante.

L'examen des quatre situations fait ressortir le fait que **l'accompagnement d'une enseignante-formatrice favorisant le passage de l'émergence vers l'approfondissement du malaise en est un d'ouverture et d'accueil à l'étudiante telle qu'elle est**. Dès le début du stage, on a pu observer une telle attitude chez la première étudiante, tandis que chez la troisième étudiante cette ouverture n'est apparue qu'avec la seconde enseignante-formatrice, lors de la deuxième situation de malaise. Dans les deux autres cas, on ne peut parler d'accompagnement, tel que défini ici. Cependant, il est intéressant de noter que, dans tous les cas, les enseignantes-formatrices ont fourni aux étudiantes un support technique (aide pour la planification ou l'organisation) fort appréciable lors de leur travail en classe.

Un deuxième mode d'accompagnement possible est fourni par la superviseure de stage. Dans la situation décrite ici, cet accompagnement s'est fait tout au long du stage à travers les séminaires de stage, les rencontres individuelles avec les stagiaires, lors des visites dans le milieu, ainsi que par le journal de stage. Sans décrire en détail chacun de ces aspects qui ne font pas l'objet de cette étude, il apparaît important d'apporter à ce sujet quelques précisions.

Les séminaires de stage⁷⁵ sont un lieu permettant l'accompagnement des stagiaires dans leur pratique. Pendant ces rencontres, des activités sont prévues, par la superviseure, afin de faciliter la centration des étudiantes sur elles-mêmes et leur permettre d'amorcer ou de continuer leur réflexion. D'autres activités veulent favoriser des

⁷⁵ Dans le cadre du stage du mineur préscolaire-primaire, les séminaires de stage comprennent 13 rencontres collectives. Les deux premières rencontres précèdent et suivent le pré-stage; les quatre suivantes servent à l'élaboration, par les étudiantes, d'un projet personnel de formation; une autre rencontre prépare la visite des étudiantes à leur enseignante pour discuter de leur projet et les six dernières rencontres se déroulent pendant le stage intensif, à raison d'un séminaire par semaine.

échanges véritables entre les étudiantes du groupe, face aux problèmes qui les confrontent.

Selon les étudiantes, les séminaires ont eu un impact différent : le collage portant sur les difficultés et échecs de leur scolarité a été un temps fort pour la première et la troisième étudiantes; le climat d'entraide dans les séminaires, ainsi que l'activité où les étudiantes devaient écrire dans des bulles une réussite et une difficulté de leur semaine ont été des moments significatifs pour la deuxième étudiante; tandis que le partage des moments difficiles du stage s'est révélé important pour la quatrième étudiante.

L'accompagnement de la superviseure a permis aux étudiantes de faire une brève exploration de leur histoire de vie, en lien avec les difficultés, échecs et sentiment d'échec de leur scolarité. Cette exploration a pris la forme d'une visualisation, suivie d'un collage fait avec l'ensemble des étudiantes, lors d'un séminaire suivant le pré-stage. Pour les étudiantes participant à la recherche, cette exploration s'est continuée lors de la première entrevue, où ces mêmes thèmes ont pu être approfondis avec chacune d'entre elles.

Dans le cadre des visites de la superviseure dans le milieu, deux rencontres individuelles permettant des échanges sont prévues. Au cours de ces échanges, l'étudiante est invitée à faire une auto-évaluation de son activité, de son projet personnel de formation et de l'ensemble du stage. Les questions, réflexions et interventions de la superviseure permettent à l'étudiante de se centrer sur ce qui est présent pour elle dans le stage et, ainsi, d'entreprendre une réflexion.

La rétroaction apportée à titre de superviseure met l'accent sur les aspects positifs observés en classe (à partir de faits concrets notés), sans oublier les points à améliorer, parce que c'est à partir des réussites que l'étudiante saura trouver la force intérieure pour s'investir dans les changements à venir. En certaines circonstances, des outils de travail peuvent être proposés à l'étudiante pour faciliter son travail.

Ces rencontres avec les étudiantes ont été aidantes à divers titres : la première étudiante dira que ces échanges l'amènent à réfléchir sur ses difficultés et à trouver ses

propres solutions; la deuxième étudiante voit ces rencontres comme un moment permettant de faire le point dans son stage et en retient surtout l'idée de travailler sur un élément problème à la fois, lorsqu'elle est submergée par ses difficultés et ne voit plus d'issue possible; la troisième étudiante précise que les réactions et la réflexion faites ensemble l'aident à comprendre et saisir son évolution; la quatrième étudiante explique que ces rencontres lui donnent l'occasion de parler de ses difficultés et cela, sans se sentir jugée.

Par ailleurs, la rédaction du journal de stage est obligatoire pour l'étudiante et celui-ci doit être remis à la superviseure à toutes les semaines. Cependant, les modalités d'application restent souples, l'étudiante choisissant de le rédiger à tous les jours ou non, selon ses besoins. Paré (1984) affirme que le journal est un «miroir de notre mouvement intérieur» (p. 16). Des commentaires sont faits par la superviseure sous forme de questions, émotions et réflexions émergeant à la lecture du journal. De plus, une mise en valeur des réussites de l'étudiante et un retour sur l'ensemble de ce qui a été dit permet d'en faire ressortir les points essentiels.

Le but des commentaires n'est pas de justifier ce que l'étudiante a fait ou pas, mais de lui permettre d'entreprendre un dialogue avec elle-même, afin de réfléchir sur les enjeux importants pour elle, dans son stage. Lors de la rédaction des commentaires, il est important pour la superviseure de se sentir intérieurement branchée à son expérience et à celle de l'étudiante. Paré (1984) insiste sur l'importance d'un climat de confiance et de support dans cette tâche délicate consistant à commenter les journaux étudiants.

Les étudiantes expriment ainsi ce qu'a été le journal pour elles: la première étudiante a trouvé très difficile de rédiger son journal, parce qu'il lui semblait n'avoir rien à dire, ayant déjà discuté de ce qui lui causait problème avec son enseignante; les trois autres étudiantes expliquent combien l'écriture dans leur journal a été importante pour elles, puisqu'elles y écrivaient tout ce qui leur arrivait ou ce qu'elles ressentaient; une seule étudiante, la quatrième, mentionne les commentaires de la superviseure comme outil pour poursuivre sa réflexion personnelle, quoiqu'aucune question précise n'ait été posée en ce sens.

Comme on peut le constater, l'accompagnement par la superviseure s'est fait de plusieurs manières et pendant toute la durée du stage. Les éléments significatifs de cet accompagnement dépendent de chaque stagiaire. Ce qui semble évident, c'est que **l'accompagnement de la superviseure a eu plus d'importance pour la deuxième et la quatrième étudiante, parce qu'elles n'avaient pas ce soutien dans leur milieu de stage.**

2.5 Le processus global

Quand on met en relation l'ensemble du processus, pour chacune des étudiantes, à l'aide des **tableaux IX, X et XI**, il est possible de faire ressortir certains éléments intéressants qui parlent : (1) de l'intensité variable des phases du malaise, (2) de la résurgence possible du malaise et (3) des polarités qui se dégagent.

D'abord, le malaise ne présente pas la même intensité chez toutes les étudiantes de cette étude. En effet, le malaise ressenti par la première étudiante semble avoir moins de prise sur elle et s'atténue plus rapidement que chez les autres étudiantes. D'ailleurs, l'examen des données de cette étudiante montre qu'elle présente moins de caractéristiques du sentiment d'échec que les autres. Quelles sont les raisons de cette différence d'intensité, autant dans la force que dans la durée, qui se manifeste entre le malaise de la première étudiante et celui des trois autres ?

Une hypothèse intéressante peut être formulée à partir de la lecture de la première entrevue de cette étudiante où elle confie avoir déjà fait une démarche personnelle de réflexion autour de ses expériences antérieures de difficultés : «[...] j'ai fait un genre de thérapie personnelle [...]. Je me suis rendu compte que c'est le contexte familial qui joue énormément» (première entrevue, étudiante # 1). Cette attitude de réflexion sur soi la rend plus apte à regarder ses situations problématiques actuelles que ne le sont les trois autres étudiantes.

D'ailleurs, cette réflexion est perceptible dans son journal où elle identifie les trois étapes qui lui permettent de traverser ses difficultés :

La première étape [...] le point noir qui tourmente ma vie [...] mal à l'aise [...] ne voir qu'une chose, soit mon problème. La deuxième étape [...] la recherche de solutions [...] me réfugier seule [...] le silence [...]; la troisième étape [...] passer à l'action [...] je ne vois plus cette dernière d'un même oeil (Journal de l'étudiante # 1; 17/1/1993).

On retrouve dans ces extraits beaucoup de points de concordance avec les résultats de la réflexion faite par la chercheuse dans cette recherche. La première étape décrite par cette étudiante (mal à l'aise, ne voir que son problème) correspond à l'étape d'envahissement, décrite dans la démarche de la chercheuse. La seconde étape, dans laquelle l'étudiante parle de solitude et de silence pour rechercher des solutions, se rapproche de l'intériorisation. Finalement, la mise en action et la transformation du regard dont l'étudiante fait part à la troisième étape ont des correspondances avec l'«*empowerment*» tel que décrit précédemment.

Ces faits paraissent suffisamment significatifs pour donner une certaine crédibilité à l'hypothèse selon laquelle cette étudiante est capable de faire une réflexion sur elle-même, avant même les débuts de son stage. Grâce à ce travail personnel déjà amorcé, le malaise n'aura pas la même portée que chez les autres étudiantes. De plus, on pourra constater une plus grande autonomie de cette étudiante face à ses difficultés.

La deuxième étudiante est celle qui ressent le malaise avec le plus d'intensité. Cependant, le fait qu'elle ait appris à en parler avec d'autres personnes (psychologue à partir de la fin de ses études secondaires...), l'aide à affronter son malaise. Pendant le stage, elle en parle à travers l'écriture dans son journal, les échanges avec la superviseure lors des visites dans le milieu ou les échanges avec des pairs durant les séminaires. Cependant, la réflexion n'est pas aussi poussée que dans le cas de la première étudiante. Si l'on constate que le degré d'autonomie de la réflexion est différent, on peut sans doute en attribuer la cause à la peur et la panique qui la paralysent et qui ne sont apparemment pas présentes chez la première étudiante.

Les malaises de la troisième et de la quatrième étudiantes semblent être d'une intensité comparable. Cependant, alors que la troisième réagit très rapidement à

l'émergence du malaise, la quatrième a beaucoup plus de mal à passer d'une phase à l'autre, à cause de sa difficulté à «établir ses frontières»⁷⁶ avec son enseignante. En effet, les tentatives de la quatrième étudiante, d'entrer en «symbiose» avec son enseignante, puis avec la superviseure l'empêche de se centrer sur elle-même et de chercher des solutions nouvelles au malaise vécu.

Dans un deuxième temps, il est intéressant de voir que le malaise réapparaît pendant le stage chez deux étudiantes (troisième et quatrième étudiante, c'est-à-dire que l'on trouve deux phases d'émergence, en deux occasions différentes. Ce retour du malaise n'est pas provoqué par des raisons identiques chez la troisième étudiante (relation avec sa première enseignante-formatrice dans le premier cas et relation avec un enfant dans le deuxième cas). Par contre, chez la quatrième étudiante, la source est la même, soit sa relation avec l'enseignante.

De plus, une autre distinction existe entre les deux étudiantes, puisque, pour la troisième étudiante, il y a un nouvel approfondissement du malaise suivi d'une nouvelle amorce de transformation, tandis que la quatrième étudiante reste aux prises avec son malaise jusqu'à la fin de son stage. De plus, on peut noter le fait que, même si le malaise ne réapparaît pas chez les autres étudiantes à d'autres moments, cela ne veut pas dire que celui-ci ne réapparaîtra plus. Cette situation signifie plutôt que cette possible résurgence ne se fait pas pendant le déroulement du stage.

En terminant cette réflexion sur le processus global, je voudrais dégager deux polarités émergeant de cette mise en relation entre les quatre étudiantes :

- **Une première polarité** oppose l'incapacité à rester centrée, nommée durant la phase où le malaise émerge, à la centration qui caractérise la phase où s'amorce une transformation.

⁷⁶ Selon Larocque (1996), «la construction de frontières protectrices» (p. 92) permet de créer un «havre sûr» (p. 87), où la personne peut «s'arrêter, se reposer et se ressourcer» (p. 87). Ce repli sur soi est vu par l'auteur comme «étape indispensable de la re-possession de soi à travers le tourbillon de la vie qui parfois entraîne hors de soi» (p. 88).

- **La deuxième polarité** oppose l'incapacité d'agir, identifiée à la phase d'émergence du malaise, à la transformation extérieure agissante, que l'on retrouve dans la phase d'amorce d'une transformation.

3. MISE EN RELATION ENTRE LE PROCESSUS DE LA CHERCHEURE ET CELUI DES ÉTUDIANTES

La mise en relation entre le processus des étudiantes et le processus de la chercheure permet d'enrichir la compréhension du processus d'intégration du sentiment d'échec, présentée en première partie de ce chapitre. En effet, l'analyse des données des étudiantes viendra renforcer, appuyer, nuancer ou s'opposer aux résultats de l'analyse de premier niveau.

Pour les fins de cette mise en relation, cinq points seront abordés afin de faire ressortir quelques ressemblances et divergences. Ces points sont : (1) envahissement/émergence, (2) intériorisation/approfondissement, (3) «*empowerment*»/ amorce d'une transformation (4) accompagnement dans les deux processus et finalement (5) les deux processus pris globalement. Les tableaux XI, XII et XIII serviront de base à ce travail.

3.1 Envahissement/émergence

En regard des analyses précédentes, deux aspects seront précisés. En premier lieu, on peut se demander si le malaise ressenti par les étudiantes est comparable à celui vécu par la chercheure pendant ses études doctorales. Le deuxième aspect consiste à regarder si les composantes du malaise des étudiantes sont semblables à celles du sentiment d'échec, chez la chercheure.

L'étape de l'envahissement par le sentiment d'échec décrite dans l'expérience de la chercheure présente beaucoup de similitudes avec l'étape de l'émergence du malaise chez les étudiantes. Rappelons les éléments de définition du sentiment d'échec donnés au point 3.1.2 du chapitre problématique : (1) un écart entre les aspirations et la réalité

telle qu'elle se présente; (2) une perception intérieure de vivre un échec, alors que celle-ci ne se confirme pas toujours dans la réalité et (3) un manque de transparence et de communication.

Comme le démontre le **tableau XI** (pages suivantes), la perception de vivre un échec est partagée par toutes les étudiantes, comme cela avait d'ailleurs été ressenti par la chercheuse dans différentes circonstances. Un exemple de cette perception se produit lors de l'oral de l'examen de synthèse. En outre, trois des étudiantes (étudiante # 2, # 3 et # 4⁷⁷), elles confirment avoir eu cette impression dans leur journal, tandis que l'on peut déduire que la première étudiante a identifié cette perception au moment où elle avoue s'être sentie dépassée, à plusieurs reprises.

Quant à l'écart existant entre les aspirations des quatre étudiantes et leur perception de la réalité, il constitue l'élément commun⁷⁸ entre elles, lors de l'émergence du malaise. Ce décalage existe également dans l'expérience de la chercheuse comme le montrent ces exemples : chercher à donner les «bonnes réponses» lors de la rencontre avec le jury à l'oral de l'examen de synthèse; ou bien encore, avoir du mal à prendre la parole pour parler de sa recherche.

D'autre part, le manque de transparence et de communication se manifeste, chez les étudiantes, par une attitude de fermeture dans les moments où elles sont envahies par le sentiment d'échec. Un exemple de cette situation nous est donné lorsque la quatrième étudiante refuse d'aborder le problème de sa relation avec son enseignante ou lorsque la deuxième étudiante se ferme à la communication avec son enseignante-formatrice. Cette attitude de fermeture est également présente dans l'expérience de la chercheuse, au moment où elle est incapable de recevoir des commentaires sur son devis de recherche.

⁷⁷ Cet item a déjà été expliqué au point 2.1 de ce chapitre.

⁷⁸ Voir le point 2.1 de ce chapitre.

Tableau XI
 Comparaison envahissement/émergence

Mon expérience	Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<p>Premier épisode (oral de l'examen de synthèse)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appréhender la ren- contre de l'oral de mon examen de syn- thèse. • Être inquiète du dé- roulement de la ren- contre avec les mem- bres du jury. • À plusieurs reprises, ressentir un sentiment d'incompétence lors de l'oral de mon exa- men de synthèse. • Avoir une position dé- fensive envers les remarques formulées par le jury. • Douter de ma réussite pendant les délibéra- tions du jury à mon examen de synthèse. <p>Deuxième épisode (devis de recherche)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir une attitude de plus en plus fermée envers les commen- taires à propos de mon devis de recher- che. 	<p>Sentiment d'incompé- tence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir dépassée, à plusieurs reprises, lors de ses prises en charge dans la classe. <p>Manque de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir insécure dans le milieu préscolaire parce qu'il s'agit d'une expérience nouvelle. <p>Passivité/fatigue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir fatiguée à plu- sieurs reprises durant son stage. 	<p>Fuite de la situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas avoir le goût de retourner en classe dans des situations difficiles, à plusieurs reprises. <p>Reproches envers les autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprocher à son ensei- gnante de lui donner trop de feed-back négatif. <p>Fermeture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Couper la communica- tion avec son ensei- gnante, à cause de leur relation difficile. <p>Sentiment d'incompé- tence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir incompétente pour assumer son rôle d'enseignante dans la classe. 	<p>Fuite de la situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas s'engager dans sa première classe de stage. • Se sentir soulagée de voir venir la fin de son pré-stage. <p>Sentiment d'incom- pétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir prise en faute par l'enseignante. • Se sentir exclue de la planification des activi- tés avec l'enseignante. <p>Reproches envers les autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critiquer à plusieurs reprises les gestes et le travail de l'ensei- gnante en classe. <p>Fermeture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas exprimer ses demandes à l'ensei- gnante. 	<p>Fuite de la situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander un change- ment de classe de sta- ge, parce que l'ensei- gnante a une attitude de fermeture. <p>Reproches envers les autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accuser son ensei- gnante d'être responsable de leur difficulté à communi- quer. <p>Sentiment d'incom- pétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir critiquée par son enseignante par rapport à son travail avec les enfants, à plu- sieurs reprises. <p>Fermeture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se refermer sur elle- même à plusieurs reprises et refuser d'aborder le problème de sa relation avec son enseignante.

Tableau XI (suite)

Comparaison envahissement/émergence

Mon expérience	Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Vouloir répondre aux attentes des autres par rapport à l'écriture de ma thèse de doctorat. <p>Troisième épisode (présentation à mon groupe de recherche)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constaté mon incapacité à répondre adéquatement à toutes les questions des membres du groupe. 	<p>Fatigue/passivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivre beaucoup de fatigue, à plusieurs reprises, pendant son stage. <p>Peur/panique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir peur d'être incapable de terminer son stage. • Vivre de la panique et de la colère lorsque deux enfants n'écoutent pas sa consigne. <p>Manque de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Douter de pouvoir faire face à toutes les éventualités, durant son stage. 	<p>Fatigue/passivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constaté sa passivité et sa grande fatigue à la fin du pré-stage. <p>Manque de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porter un regard sévère sur son travail avec les enfants, à plusieurs reprises. <p>Peur/panique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paniquer dans une situation difficile où elle est en prise en charge, seule en classe. 	<p>Peur/panique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir continuellement peur de se tromper dans son travail avec les enfants. • Demander des solutions à la superviseuse, à plusieurs reprises, parce qu'elle doute d'y arriver. <p>Manque de confiance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivre un sentiment d'insécurité à plusieurs reprises dans son stage. 	

On peut donc dire que le malaise qui émerge chez les quatre étudiantes est un sentiment d'échec, comme dans l'expérience de la chercheure, puisque les éléments de la définition s'appliquent dans les deux cas. De plus, le sentiment d'échec provoque une crise intérieure qui déstabilise la personne, que ce soit dans l'expérience de la chercheure ou chez les quatre étudiantes de cette étude. Voyons maintenant si les composantes qui s'en dégagent sont de même nature.

Chez la chercheure, une caractéristique principale, reliée à la phase d'envahissement, a été retenue : être tournée vers l'extérieur. Une telle attitude signifie, pour celle qui la vit, qu'elle s'adonne alors à un grand nombre d'activités afin d'éviter de ressentir ce malaise. De plus, le présent travail fait ressortir le fait suivant : la facilité avec laquelle l'envahissement prend place s'explique, en grande partie, par des événements survenus dans l'enfance. Par l'écriture d'une histoire de vie, les situations difficiles de l'enfance qui n'avaient pas été traitées ont pu remonter à la conscience.

D'un autre côté, à partir de l'analyse de l'expérience des étudiantes, sept composantes, regroupées autour de l'incapacité à rester centrée, ont pu être isolées pour chacune des quatre étudiantes. De plus, si l'on examine les données recueillies auprès des quatre étudiantes, on constate qu'il y a résonance entre les situations où le malaise émerge et d'autres occasions semblables vécues dans le passé⁷⁹.

La caractéristique principale identifiée dans l'expérience de la chercheure (se tourner vers l'extérieur) est très semblable au thème central qui se dégage de l'analyse des quatre étudiantes (incapacité à rester centré). De plus, dans les deux expériences, on peut établir des liens entre les événements actuels et d'autres situations issues du passé.

Ce qui est différent, c'est le contexte global dans lequel un tel malaise s'inscrit. Chez les étudiantes, ce malaise se vit en relation avec l'expérience nouvelle de la prise en charge d'une classe maternelle, ce qui entraîne une certaine désorganisation de leur

⁷⁹ Voir le point 2.1 de ce chapitre.

part. Dans cette situation, l'émergence d'un sentiment d'échec chez les étudiantes peut sembler lié au développement de nouvelles compétences en tant que future enseignante. D'autre part, le sentiment d'échec dont il est question dans les expériences de la chercheuse se présente comme un schème de réaction persistant qui provoque de l'impuissance à réaliser le projet d'écriture d'une thèse de doctorat.

On peut croire qu'il s'agit d'un sentiment plus profond et dont les racines ne peuvent s'expliquer par simple référence à une perception d'incompétence face à une nouvelle situation. Cependant, il est important d'expliquer que, malgré les différences soulignées précédemment, l'expérience du sentiment d'échec est significative dans tous les cas. Même si ce qui est touché est d'une ampleur moindre, on ne peut en nier l'importance lorsque l'on considère la personne elle-même. Vivre un sentiment d'échec porte une lourde signification, que l'on soit une enfant de première année, une stagiaire en formation des maîtres, une enseignante ou une étudiante au doctorat. La capacité d'être entendue dans ces situations avec tout le sens que cette expérience porte pour soi, aura de l'importance par la suite.

3.2 Intériorisation/approfondissement

La deuxième phase est nommée intériorisation dans l'expérience de la chercheuse et approfondissement du malaise chez les étudiantes. Dans un premier temps, il s'agit de savoir si la phase d'intériorisation, telle que décrite chez la chercheuse est semblable à celle désignée comme une phase d'approfondissement du malaise dans l'expérience des étudiantes. Puis, on pourra vérifier si l'hypothèse formulée⁸⁰ chez les étudiantes, à propos des éléments pouvant faciliter le passage de la première à la deuxième phase, se vérifie également dans l'expérience de la chercheuse.

Dans cette étude, la deuxième phase du processus prend des dénominations différentes selon qu'il s'agit de l'expérience de la chercheuse ou de celles des étudiantes, comme on peut le constater au **tableau XII** (pages suivantes). Ainsi, l'intériorisation est une étape pendant laquelle une personne se tourne vers ce qui se passe à l'intérieur

⁸⁰ Voir le point 2.2 de ce chapitre.

d'elle-même, tout en maintenant le contact avec l'extérieur. Elle comprend deux composantes : accueillir le sentiment d'échec, et (2) faire une démarche réflexive. Pour sa part, l'approfondissement signifie pénétrer plus profondément dans le malaise pour le comprendre. Il englobe les deux composantes suivantes : (1) présence ou contact et (2) efforts pour comprendre et faire des liens.

Pour saisir le malaise ressenti, il est nécessaire d'entrer à l'intérieur de la personne, afin de contacter ce malaise. De plus, dans les deux cas, le contact avec l'extérieur⁸¹ est présent, que ce soit au niveau de l'analyse réflexive pour l'intériorisation ou de la compréhension pour l'approfondissement.

Par ailleurs, les composantes «accepter d'entrer en contact» et «présence ou contact» traduisent toutes deux l'importance de ne pas fuir la difficulté de l'expérience pour que la centration soit possible. De même, «faire une démarche réflexive» et «efforts pour comprendre et faire des liens» sont des énoncés qui vont dans une même direction. Cependant, l'ampleur et les conséquences de ces deux éléments diffèrent.

D'une part, les efforts de compréhension des étudiantes sont reliés au processus réflexif qui accompagne un stage et ont une portée limitée au contexte d'un stage, malgré l'émergence de certaines intuitions pouvant mener vers une réflexion plus élargie. Comme stagiaires en formation des maîtres, leur volonté est orientée vers la réussite de leurs objectifs de stage et la réflexion sur leurs expériences difficiles constitue un moyen pour y arriver.

D'autre part, le processus de démarche réflexive entrepris par l'auteur de cette recherche veut comprendre les expériences présentes en relation avec différentes situations reliées au sentiment d'échec. Il s'agit en quelque sorte d'une méta-réflexion autour du sentiment d'échec, pouvant mener vers des transformations de la personne.

⁸¹ Il est important de noter que le contact avec l'extérieur dont il est question ici est différent de la caractéristique «être tournée vers l'extérieur» dont il est fait mention lors de l'étape de l'envahissement par le sentiment d'échec dans l'expérience de la chercheuse. Dans le premier cas, le contact avec l'extérieur se combine avec une connexion intérieure, tandis que dans le deuxième cas, l'extérieur est omniprésent et la connexion intérieure est absente.

Tableau XII
Comparaison intériorisation/approfondissement

Mon expérience	Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<p>Premier épisode (oral de l'examen de synthèse) Accueillir mon malaise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accepter d'accueillir mon malaise, suite à l'oral de mon examen de synthèse. • Écrire un récit de vie sur les difficultés, échecs et sentiment d'échec de ma vie familiale et scolaire. • Prendre conscience du fait que les situations difficiles de mon passé ont été enfouies, sans être regardées et analysées. • Prendre conscience de ma tendance à m'impliquer dans un trop grand nombre d'activités. <p>Faire une démarche réflexive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser l'enregistrement sonore de la rencontre avec le jury, lors de l'examen de synthèse pour chercher à comprendre ce qui a fait surgir mon sentiment d'échec. 	<p>Présence ou contact :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre contact avec son malaise intérieur lorsque les enfants se mettent à chanter très fort, alors qu'elle essaie de les rassurer avec une chanson douce. • Prendre conscience d'une perte de confiance en elle parce qu'elle est incapable de répondre aux nombreuses demandes des enfants. <p>Efforts pour comprendre et faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir un lien entre sa difficulté à contrôler les groupes d'enfants et son manque de structure et de planification. • Analyser une situation dans laquelle l'étudiante explique de nouveaux ateliers, afin de trouver des solutions pour garder l'attention des enfants. • S'interroger sur la cohérence de ses interventions afin de développer l'autonomie des enfants. 	<p>Présence ou contact :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester présente au fait qu'elle se sent attaquée et blessée par la rétroaction de son enseignante, à propos de ses prises en charge en classe. • Toucher à sa difficulté de se reprendre en main pour agir dans son stage. • Approfondir ses émotions face aux difficultés de son stage, grâce à un collage dans son journal. • Prendre conscience de l'ampleur de son sentiment d'échec perçu comme une montagne à surmonter. <p>Efforts pour comprendre et faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir un lien entre le fait qu'elle trouve difficile de recevoir du feedback et son besoin d'être parfaite. 	<p>Présence ou contact :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester présente au fait qu'elle est fortement ébranlée parce que sa première enseignante refuse de continuer à l'accueillir dans sa classe. • Prendre conscience de sa peur d'échouer son stage, si elle revit une autre expérience de non-communication avec une enseignante. • Prendre conscience de l'importance d'explicitier ses attentes à son enseignante-formatrice. • Prendre conscience de son stress au début du stage intensif • Être consciente de vivre à la fois de la fierté et de la déception lors de sa première prise en charge. • Prendre conscience de son stress lors de la visite de la superviseuse en classe. 	<p>Présence ou contact :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre contact avec le fait qu'elle vit plusieurs de ses activités comme des échecs. • Prendre conscience de sa peur d'être jugée incapable d'établir un cadre disciplinaire dans une classe. • Prendre conscience qu'elle est constamment freinée par ce que son enseignante-formatrice pense d'elle. <p>Efforts pour comprendre et faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le lien entre sa peur de perdre le contrôle du groupe et sa peur d'être jugée. • Découvrir le lien entre son stress et le fait de se sentir débordée par les enfants.

Tableau XII (suite)
Comparaison intériorisation/approfondissement

Mon expérience	Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<ul style="list-style-type: none"> Faire une réflexion sur les origines de mon sentiment d'échec, par l'écriture d'un récit de vie sur les difficultés, échecs ou sentiment d'échec de ma vie familiale et scolaire. Élargir ma compréhension grâce aux échanges faits dans deux groupes ayant des visions différentes de la recherche. <p>Deuxième épisode (devis de recherche)</p> <p>Accueillir mon malaise :</p> <ul style="list-style-type: none"> Rester présente au fait que je me sens découragée, suite aux commentaires sur mon travail de recherche. Accueillir ma peur de prendre la parole dans un groupe et accepter d'y rester présente. Devenir consciente du fait que plus mon sentiment d'échec s'amplifie, plus je ressens de l'impuissance à y changer quelque chose. Prendre conscience du fait que je suis mon sentiment d'échec dans le travail à outrance. 	<ul style="list-style-type: none"> Chercher à comprendre son impression de perdre le contrôle, parce qu'elle n'arrive pas à répondre aux attentes de tous les enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> Faire un lien entre son découragement et le trop grand nombre de points à améliorer, notés par son enseignante. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre conscience qu'elle ressent de la colère envers un enfant, suite à son geste agressif à l'endroit d'une petite fille. <p>Efforts pour comprendre et faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> Explorer ce qui s'est passé dans la relation avec son enseignante, lors d'un échange avec sa superviseuse. Vouloir comprendre sa réaction très forte devant le geste agressif d'un enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> Établir un lien entre son manque de motivation avec les enfants, d'une part, et les commentaires négatifs de son enseignante, d'autre part. Découvrir un lien entre son sentiment d'échec et le fait d'être perfectionniste.

Tableau XII (suite)

Comparaison intériorisation/approfondissement

Mon expérience	Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<p>Deuxième épisode (devis de recherche) Accueillir mon malaise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rester présente au fait que je me sens découragée suite aux commentaires sur mon travail de recherche. • Accueillir ma peur de prendre la parole dans un groupe et accepter d'y rester présente. • Devenir consciente du fait que plus mon sentiment d'échec s'amplifie, plus je ressens de l'impuissance à y changer quelque chose. • Prendre conscience du fait que je fuis mon sentiment d'échec dans le travail à outrance. <p>Faire une démarche réflexive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le lien entre ma peur de prendre la parole pour parler de ma recherche et le fait que je peux me tromper. • Vouloir comprendre le processus de changement personnel et professionnel que je vis, à travers l'écriture dans mon journal. • Travailler à comprendre certaines expériences où j'ai vécu un sentiment d'échec dans ma pratique d'intervenante, à l'intérieur d'un groupe de soutien à l'intervention pédagogique. 				

Cette réflexion est soutenue tout au cours du processus, par une implication à l'intérieur de groupes favorisant une démarche de réflexion.

Ce besoin d'approfondir une question n'est pas nouveau puisque d'autres expériences de démarche réflexive ont déjà été entreprises avant cette recherche (Proulx, 1992 et Proulx, 1985). Il prend ses sources tant aux plans personnel que professionnel. Au plan personnel, la crise d'identité de l'adulte, qu'Artaud (1985) situe aux environs de la quarantaine, provoque des questionnements existentiels, tandis qu'au plan professionnel, l'enseignant ressent également une période de remise en question vers la mi-carrière, dont parle Huberman (1989).

Une constatation intéressante peut être faite à partir de ce qui précède. Même si la nécessité d'une réflexion est une constante chez les étudiantes comme dans l'expérience de la chercheuse, les deux processus ne peuvent être confondus. Pour l'auteure de cette recherche, l'enjeu est majeur et se situe à un autre niveau, puisqu'il est question de formation et de transformation personnelle et professionnelle, reliées à une démarche réflexive autour du sentiment d'échec.

En deuxième lieu, je cherche à savoir si les deux conditions contenues dans l'hypothèse formulée précédemment, lors de l'analyse des données des quatre étudiantes, sont vérifiables dans l'expérience de la chercheuse. Cette hypothèse avance que c'est la combinaison entre (1) un état de déséquilibre, causé par l'atteinte d'un point de tension et (2) une forme d'accompagnement, qui permet le passage de l'émergence du malaise vers son approfondissement.

L'état de déséquilibre, causé par un point de tension, existe dans les trois épisodes de l'expérience de la chercheuse. Il se situe : dans les semaines pénibles suivant l'oral de l'examen de synthèse, pour le premier épisode; dans les difficultés répétitives lors de l'écriture du devis, pour le deuxième épisode; et dans l'écoute de l'enregistrement d'une rencontre avec des membres du LABO-TIPE pour le troisième épisode. Dans les trois cas, le «ressenti» provoque une tension extrême, parce que le sentiment d'échec, avec toutes ses composantes déjà nommées précédemment, ne peut

être compatible avec la poursuite d'une démarche doctorale. À partir de ce déséquilibre, il devient possible d'entrevoir des solutions.

Une forme quelconque d'accompagnement existe également dans les trois phases du processus où elle prend des formes différentes : l'accompagnement de la directrice de recherche dans le premier épisode, l'accompagnement du groupe Psychosynthèse et éducation, dans le deuxième épisode; et un accompagnement personnel, grâce à l'écriture dans son journal, dans le troisième épisode.

Les deux conditions énoncées précédemment, par rapport aux étudiantes, sont également vérifiables dans l'expérience de la chercheure, ce qui viendrait corroborer cette hypothèse. On peut donc croire que l'intériorisation et l'approfondissement du malaise sont des concepts présentant des similarités, même si leur profondeur et les conséquences générées peuvent différer.

3.3 «*Empowerment*»/amorce d'une transformation

Dans cette recherche, la troisième phase du processus est appelée «*empowerment*», tandis que la phase correspondante dans le processus des étudiantes est nommée amorce d'une transformation. Deux questions se posent face à ces phases. On peut d'abord s'interroger sur les éléments permettant de comparer les deux phases. Une autre question concerne les ressemblances entre les éléments facilitant le passage de l'intériorisation vers l'«*empowerment*» chez la chercheure et de l'approfondissement vers la transformation pour les étudiantes.

En premier lieu, une comparaison entre la troisième phase du processus chez la chercheure et chez les étudiantes peut être faite en regardant le **tableau XIII** (pages suivantes). L'«*empowerment*» désigne le mouvement par lequel la personne augmente la maîtrise sur sa vie, ainsi que sur les décisions qui l'affectent. Celui-ci comprend les deux composantes suivantes : (1) prendre mon pouvoir intérieur et (2) assumer un pouvoir extérieur.

L'amorce d'une transformation signifie qu'il y a un changement qui commence à se manifester, dans lequel ce qui causait un malaise commence à bouger. Ses deux composantes sont : (1) transformation intérieure et (2) transformation extérieure. La transformation dont il est question chez les étudiantes correspond au développement d'une certaine confiance personnelle dans leur capacité de prendre en charge leur classe de stage. À partir de ce nouveau ressenti, elles peuvent expérimenter d'autres manières de solutionner les situations leur causant problème.

Que ce soit chez les étudiantes ou encore chez la chercheuse, les composantes de ces étapes présentent des ressemblances significatives. Cependant, étant donné les différences d'ampleur et de profondeur des mouvements générés dans un cas ou dans l'autre, certaines distinctions doivent être faites.

Étant donné que la réflexion des étudiantes se situe dans le cadre d'un stage de formation des maîtres et vise surtout l'appropriation de leur expérience, le mouvement pour amorcer une transformation a de fortes chances de se limiter à ce secteur de leur vie professionnelle. Le mouvement vers l'amorce d'une transformation intérieure permet aux stagiaires de développer la confiance nécessaire pour favoriser une meilleure maîtrise quand elle assument le rôle d'enseignante dans une classe.

D'autre part, cette recherche a suscité chez son auteur une démarche réflexive plus approfondie et touchant un ensemble d'expériences interreliées entre elles. Pour cette raison, l'«*empowerment*» dont il est question aura des répercussions plus grandes et touchera à la fois les dimensions personnelles et professionnelles. On pourra parler du développement d'un sentiment de confiance suffisamment fort pour que des actions significatives illustrent ce changement qui émerge dans différents secteurs de la vie.

Les possibilités de transférer les acquis faits dans quelques situations de sentiment d'échec vers d'autres seront plus grandes. Le processus d'intégration amorcé dans le cadre de cette recherche aura ainsi des possibilités de se continuer dans l'avenir. Cela signifie que, dans une situation susceptible de provoquer un sentiment d'échec, un nouveau processus d'intégration pourra être enclenché, brisant ainsi le cycle répétitif installé depuis longtemps.

Tableau XIII
Comparaison « empowerment »/amorce d'une transformation

Mon expérience	Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<p>Premier épisode (oral de l'examen de synthèse) Prendre mon pouvoir Intérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir une attitude d'ouverture envers les réactions des participants, lorsque je présente un texte expliquant ma compréhension du sentiment d'échec qui m'habite. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressentir un calme intérieur en présence des enfants. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux enfants son malaise devant leur attitude de confrontation. • Modifier une activité vécue difficilement avec un premier groupe d'enfants, pour rendre son déroulement plus facile avec le second groupe. • Préparer de nouveaux ateliers qui répondent aux besoins des enfants. • Développer sa capacité d'entrer dans le monde merveilleux des enfants. • Développer une complicité avec un de ses groupes d'enfants. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aller puiser dans ses ressources personnelles afin de pouvoir continuer son stage. • Se rendre compte de sa force intérieure devant des situations qui auraient pu la faire paniquer auparavant. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retravailler une activité afin qu'elle soit une réussite avec le deuxième groupe d'enfants. • Changer son attitude avec l'enfant qu'elle considère le plus difficile de son groupe. • Préparer et réaliser des activités plus motivantes pour les enfants. • Préparer et mettre en place de nouveaux ateliers. • Visualiser une activité qui lui cause problème pour mieux la préciser. • Faire respecter ses limites par un enfant difficile. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre la décision de s'impliquer à fond dans un nouveau milieu de stage. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suggérer des modifications au tableau de programmation de la classe. • Faire un bilan à mi-stage et se fixer de nouveaux objectifs à atteindre. • Préparer des planifications qui répondent mieux à ses besoins et à ceux des enfants. • Gérer efficacement son stress lors de la deuxième visite de la superviseuse. • Discuter avec trois enseignantes différentes, avant de choisir sa deuxième enseignante-formatrice. • Demander à rester seule en classe pendant sa semaine de prise en charge. • Discuter d'une situation difficile en classe avec son enseignante, sa superviseuse et d'autres stagiaires. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décider de s'arrêter aux éléments positifs de son travail en classe. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire une planification détaillée de sa semaine, à plusieurs reprises. • Préparer des activités intéressantes et variées pour les enfants. • Utiliser une nouvelle approche pour travailler l'estime de soi chez les enfants. • Entrer en interaction et échanger avec certains enfants difficiles de son groupe. • Exprimer ses attentes en demandant à son enseignante de rester seule durant ses prises en charge. • Exprimer clairement ses attentes aux enfants.
<p>Assumer un pouvoir extérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire l'écriture d'un texte qui explique les sources profondes de mon sentiment d'échec. • Présenter aux membres du LABO-TIPE mon texte portant sur l'analyse des sources profondes de mon sentiment d'échec. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressentir un calme intérieur en présence des enfants. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux enfants son malaise devant leur attitude de confrontation. • Modifier une activité vécue difficilement avec un premier groupe d'enfants, pour rendre son déroulement plus facile avec le second groupe. • Préparer de nouveaux ateliers qui répondent aux besoins des enfants. • Développer sa capacité d'entrer dans le monde merveilleux des enfants. • Développer une complicité avec un de ses groupes d'enfants. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aller puiser dans ses ressources personnelles afin de pouvoir continuer son stage. • Se rendre compte de sa force intérieure devant des situations qui auraient pu la faire paniquer auparavant. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retravailler une activité afin qu'elle soit une réussite avec le deuxième groupe d'enfants. • Changer son attitude avec l'enfant qu'elle considère le plus difficile de son groupe. • Préparer et réaliser des activités plus motivantes pour les enfants. • Préparer et mettre en place de nouveaux ateliers. • Visualiser une activité qui lui cause problème pour mieux la préciser. • Faire respecter ses limites par un enfant difficile. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre la décision de s'impliquer à fond dans un nouveau milieu de stage. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suggérer des modifications au tableau de programmation de la classe. • Faire un bilan à mi-stage et se fixer de nouveaux objectifs à atteindre. • Préparer des planifications qui répondent mieux à ses besoins et à ceux des enfants. • Gérer efficacement son stress lors de la deuxième visite de la superviseuse. • Discuter avec trois enseignantes différentes, avant de choisir sa deuxième enseignante-formatrice. • Demander à rester seule en classe pendant sa semaine de prise en charge. • Discuter d'une situation difficile en classe avec son enseignante, sa superviseuse et d'autres stagiaires. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décider de s'arrêter aux éléments positifs de son travail en classe. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire une planification détaillée de sa semaine, à plusieurs reprises. • Préparer des activités intéressantes et variées pour les enfants. • Utiliser une nouvelle approche pour travailler l'estime de soi chez les enfants. • Entrer en interaction et échanger avec certains enfants difficiles de son groupe. • Exprimer ses attentes en demandant à son enseignante de rester seule durant ses prises en charge. • Exprimer clairement ses attentes aux enfants.
<p>Deuxième épisode (devis de recherche) Prendre mon pouvoir Intérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentir une nouvelle force présente en moi et pouvoir la nommer. • Me réapproprier le sens de cette recherche doctorale. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressentir un calme intérieur en présence des enfants. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux enfants son malaise devant leur attitude de confrontation. • Modifier une activité vécue difficilement avec un premier groupe d'enfants, pour rendre son déroulement plus facile avec le second groupe. • Préparer de nouveaux ateliers qui répondent aux besoins des enfants. • Développer sa capacité d'entrer dans le monde merveilleux des enfants. • Développer une complicité avec un de ses groupes d'enfants. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aller puiser dans ses ressources personnelles afin de pouvoir continuer son stage. • Se rendre compte de sa force intérieure devant des situations qui auraient pu la faire paniquer auparavant. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retravailler une activité afin qu'elle soit une réussite avec le deuxième groupe d'enfants. • Changer son attitude avec l'enfant qu'elle considère le plus difficile de son groupe. • Préparer et réaliser des activités plus motivantes pour les enfants. • Préparer et mettre en place de nouveaux ateliers. • Visualiser une activité qui lui cause problème pour mieux la préciser. • Faire respecter ses limites par un enfant difficile. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre la décision de s'impliquer à fond dans un nouveau milieu de stage. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suggérer des modifications au tableau de programmation de la classe. • Faire un bilan à mi-stage et se fixer de nouveaux objectifs à atteindre. • Préparer des planifications qui répondent mieux à ses besoins et à ceux des enfants. • Gérer efficacement son stress lors de la deuxième visite de la superviseuse. • Discuter avec trois enseignantes différentes, avant de choisir sa deuxième enseignante-formatrice. • Demander à rester seule en classe pendant sa semaine de prise en charge. • Discuter d'une situation difficile en classe avec son enseignante, sa superviseuse et d'autres stagiaires. 	<p>Transformation Intérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décider de s'arrêter aux éléments positifs de son travail en classe. <p>Transformation extérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire une planification détaillée de sa semaine, à plusieurs reprises. • Préparer des activités intéressantes et variées pour les enfants. • Utiliser une nouvelle approche pour travailler l'estime de soi chez les enfants. • Entrer en interaction et échanger avec certains enfants difficiles de son groupe. • Exprimer ses attentes en demandant à son enseignante de rester seule durant ses prises en charge. • Exprimer clairement ses attentes aux enfants.

Tableau XIII (suite)
Comparaison « empowerment »/amorçage d'une transformation

Mon expérience	Première étudiante	Deuxième étudiante	Troisième étudiante	Quatrième étudiante
<p>Assumer un pouvoir extérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retravailler le texte de mon devis de recherche, afin de le rendre plus cohérent. • Compléter l'écriture d'une annexe de mon devis, pour préciser certains points. • «Prendre la parole» lors de la rencontre avec les membres du jury de mon devis. • Devenir de plus en plus capable de partager mon expérience avec d'autres personnes. • Parler de ma peur devant les membres de mon groupe de recherche, alors que je leur présente mon devis de recherche. • Présenter, à mon groupe de recherche, les sept étapes dégagées de l'analyse de mon processus d'intégration du sentiment d'échec. 		<ul style="list-style-type: none"> • Demander une visite supplémentaire à la superviseuse, afin d'être soutenue dans ses difficultés. • Prendre le risque de faire une activité au gymnase lors de la visite de la superviseuse. • Échanger plus ouvertement avec son enseignante à plusieurs reprises. • Échanger avec la superviseuse à propos de son travail en classe. 		
<p>Troisième épisode (présentation à mon groupe de recherche)</p> <p>Prendre mon pouvoir intérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir la certitude de ma force intérieure, lors de l'écoute de l'enregistrement d'une rencontre. <p>Assumer un pouvoir extérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprendre mes données pour chercher des réponses aux questions restées en suspens. • Faire de nouvelles découvertes sur ma question de recherche en préparant une communication pour un congrès. • Élaborer un schéma expliquant ma compréhension du processus d'intégration de mon sentiment d'échec. • Être en interaction avec les membres de mon groupe de recherche, lors de la présentation de mon schéma du processus d'intégration de mon sentiment d'échec. 				

La deuxième question consiste à savoir si ce qui permet le passage de l'intériorisation vers l'«*empowerment*», chez la chercheure, d'une part et le passage de l'approfondissement du malaise vers l'amorce d'une transformation, chez les étudiantes, d'autre part, a une même origine.

Il est essentiel de rappeler d'abord que le schéma du processus d'intégration, présenté dans la **figure 1**, montre cette continuité, puisque intégration et «*empowerment*» sont la continuation de la même ligne d'une spirale qui change de couleur. Cette illustration montre bien toute la continuité entre ces deux étapes, dont l'analyse réflexive constitue en quelque sorte la passerelle. Pour ce qui est du passage de l'approfondissement du malaise vers une amorce de transformation, l'analyse faite précédemment fait bien ressortir cette continuité entre deux processus, à travers le couple réflexion/action qui s'enchaînent. Ici encore, on peut parler d'un mouvement dans une même direction : la réflexion est liée à l'action, ce qui produit une transformation.

En terminant ce point, on peut donc dire que «*empowerment*» et amorce d'une transformation présentent des similitudes, malgré des différences de contexte. Ce qui peut les différencier, c'est la longueur ou l'intensité de chacune de ces composantes.

3.4 Accompagnement dans les deux processus

Dans cette partie, l'accompagnement reçu par la chercheure sera mis en relation avec celui reçu par les étudiantes, afin de comprendre en quoi ces deux formes d'accompagnement ont pu faciliter le passage d'un mouvement vers un autre.

Dans le premier épisode du sentiment d'échec chez la chercheure, c'est la directrice de recherche qui accompagne celle-ci, afin de permettre le passage de l'envahissement vers l'intériorisation. Puis, dans le deuxième épisode, le groupe *Psychosynthèse et éducation* est devenu le lieu d'accompagnement pour effectuer ce passage. Finalement, celui-ci s'est effectué sans accompagnement, durant le dernier épisode, grâce à une démarche réflexive effectuée dans son journal.

Quand on considère l'ensemble de ces formes d'accompagnement, on peut observer un mouvement où l'accompagnement est d'abord fait par une personne, puis un groupe, pour aboutir finalement à une prise en charge plus autonome. Ainsi, le premier épisode a nécessité l'accueil et le soutien d'une personne pour devenir capable de porter le sentiment d'échec et d'en supporter l'intensité. Le second épisode s'est accommodé du support d'un groupe où le sentiment d'échec pouvait être dit et porté. Tout ceci a permis le développement d'une plus grande autonomie où la chercheuse n'a plus besoin d'un support extérieur mais trouve, à l'intérieur d'elle-même, les ressources nécessaires à son action.

Cependant, l'autonomie dont il est question ici ne signifie pas ne plus avoir besoin d'accompagnement dans toutes les autres situations difficiles rencontrées à l'avenir. Selon les circonstances, la chercheuse pourra à nouveau solliciter certaines formes d'accompagnement dans ces moments-là. On peut même ajouter que la capacité de faire appel à un accompagnement adéquat est sans doute un pas de plus vers l'autonomie.

Il est intéressant de voir si une évolution semblable se retrouve du côté des étudiantes. Les éléments d'accompagnement ont déjà été identifiés dans la comparaison entre les étudiantes : l'enseignante-formatrice et les visites de la superviseure pour la première étudiante; l'écriture dans le journal, les rencontres avec la superviseure et les séminaires de stage, pour la deuxième étudiante; la relation avec sa nouvelle enseignante-formatrice, les rencontres avec la superviseure et une activité réalisée pendant un séminaire, pour la troisième étudiante; et son journal ainsi que les rencontres avec la superviseure, pour la quatrième étudiante.

Chez la plupart des étudiantes (# 1, # 2, # 4), il n'existe qu'un seul lieu de passage de l'émergence vers l'approfondissement. Pour la troisième étudiante, même si l'on identifie deux passages différents, il est impossible de vérifier s'il y a effectivement une évolution. Dans tous les cas, on constate l'importance de l'accompagnement, que ce soit celui de l'enseignante-formatrice ou de la superviseure, sans toutefois pouvoir identifier la valeur relative de chacune.

Par ailleurs, la deuxième étudiante sollicite finalement une visite non prévue, pour l'accompagner dans les moments les plus difficiles de son stage, après avoir refusé une visite supplémentaire offerte par la superviseure. Cette demande d'accompagnement peut être interprétée comme un signe d'autonomie naissante chez cette étudiante.

On doit cependant distinguer la demande d'accompagnement de la deuxième étudiante, des demandes répétées de solutions formulées par la quatrième étudiante. Alors que la deuxième étudiante sollicite de l'aide pour lui permettre d'être présente et de réfléchir à ses difficultés, la quatrième demande à la superviseure de prendre en charge ses difficultés et de lui trouver des solutions. L'attitude de la quatrième étudiante ressemble plus à de la dépendance qu'à une forme d'autonomie.

Il est important de souligner que les nombreux appels à l'aide de la quatrième étudiante compliquent la tâche d'accompagnement pour la superviseure. Dans de telles conditions, il aurait été facile de tomber dans le mépris, la fermeture, le rejet ou l'humiliation que cette situation pouvait provoquer chez moi. Pour continuer à accompagner cette étudiante, celle-ci a dû se centrer afin de pouvoir l'accueillir et répondre à son besoin réel.

À partir des données des étudiantes, il est difficile de constater si une évolution a réellement pu s'amorcer, sauf dans le cas évoqué précédemment. Mais, ce qui est certain, c'est que la période pendant laquelle le stage se déroule est relativement courte pour permettre de voir une évolution. L'autonomie chez les étudiantes fait partie d'une transformation à long terme qui peut devenir possible à condition que le mouvement commencé ici se continue.

Si certaines situations actuelles suscitent des sentiments difficiles à porter, le retour de situations semblables à celles du passé peut tourner la personne vers l'extérieur d'elle-même, afin de ne pas ressentir l'angoisse. L'accompagnement rend possible un retour sur le passé pour chacun des participants à cette recherche : l'écriture d'une histoire de vie durant le premier épisode du sentiment d'échec chez la chercheure, tandis

que pour les quatre étudiantes, cette exploration se fait par une visualisation, suivie d'un collage et d'une entrevue.

3.5 Les deux processus pris globalement

Dans cette partie, trois points seront présentés : les ressemblances entre les processus, les points de divergence, et l'existence d'une autorité parfois abusive de la part des adultes.

La mise en relation entre les phases des deux processus permet de souligner certaines ressemblances. En effet, des rapprochements peuvent être établis entre les différentes étapes : envahissement et amorce d'un malaise; intériorisation et approfondissement d'un malaise; ou encore «*empowerment*» et amorce d'une transformation.

En outre, **le schéma de compréhension du processus d'intégration du sentiment d'échec chez la chercheuse** (figure 1) peut être regroupé en **deux mouvements différents** : un **mouvement de décentration** qui correspond à l'envahissement par le sentiment d'échec et un **mouvement de centration** qui englobe l'intériorisation et l'«*empowerment*» (ligne continue avec flèche allant dans une même direction). Les deux mouvements sont en **rupture** l'un avec l'autre, comme on peut le constater dans le schéma, puisqu'ils vont dans des directions opposées.

Pour ce qui est des **étudiantes**, aucun schéma n'a été dégagé de leurs différentes expériences. Mais, quand on regarde les phases du processus, elles peuvent également être regroupées dans les **deux mêmes mouvements** : d'une part, un **mouvement de décentration** où on voit une émergence du malaise et, d'autre part, un **mouvement de centration** comprenant l'approfondissement du malaise et l'amorce d'une transformation (continuité de ces deux phases déjà expliquée précédemment).

Quand on considère l'ensemble de ces processus, on peut constater, dans les expériences de toutes les participantes, deux grandes lignes de forces contenant chacune

deux polarités différentes : **extériorité vers intériorité** et **passivité vers activité**. Un premier mouvement permet de passer d'une dispersion où la personne est tournée vers l'extérieur dans l'envahissement ou dans l'émergence du malaise, à une centration où la personne accepte d'entrer en contact avec son sentiment d'échec, dans l'intériorisation ou dans l'approfondissement du malaise. Un deuxième mouvement va de la passivité qui accompagne un sentiment d'impuissance, au niveau de l'envahissement vers une activité générée par l'«*empowerment*».

Par ailleurs, si l'on s'attarde à la personne à l'intérieur de ces processus, certains éléments peuvent être mis en valeur. D'abord, tout le monde peut vivre l'envahissement, mais seulement certaines personnes peuvent effectuer le passage vers l'intériorisation et l'«*empowerment*», à cause de la difficulté à entrer dans ce mouvement de contact avec soi, ainsi que des mécanismes de défense développés pour l'éviter. En ce sens, **un accompagnement de qualité, par une personne ayant elle-même fait l'expérience de ce processus, favorise le passage.**

Enfin, on peut faire ressortir que c'est à travers ce mouvement vers l'intégration, que **la personne prend contact avec sa force intérieure et développe son autorité personnelle**. De plus, dans un travail autour du sentiment d'échec, le rapport à l'erreur change, puisqu'à ce moment, l'erreur devient une étape vers la réussite et non plus ce qui bloque ou paralyse.

Tel que nous l'avons décrit précédemment, certaines **différences individuelles** existent entre les deux processus. De plus, si l'on s'arrête au contexte entourant ces deux processus, on peut observer des différences significatives : (1) différences d'âge, (2) différences de milieu de vie, et (3) différences dans les histoires de vie.

D'abord, la **différence d'âge** entre la chercheuse et les étudiantes est importante, puisqu'il s'agit d'une vingtaine d'années environ. Bien sûr, cette différence se reflète par des questionnements différents. Ainsi, chez la chercheuse la question du sentiment d'échec dans l'écriture de sa thèse suscite une remise en question plus globale et provoque l'émergence d'un mouvement de formation et de transformation touchant à la

fois aux domaines personnel et professionnel. Comme il a été présenté précédemment, le besoin d'étendre la réflexion sur un plus large secteur de vie est une préoccupation répandue chez les personnes de plus de quarante ans ou chez des enseignants qui s'interrogent devant la poursuite de leur carrière⁸².

Par ailleurs, les étudiantes confrontées à un sentiment d'échec pendant leur stage de formation sont interpellées par une recherche de solutions concrètes liée à leur pratique éducative. Parce qu'elles vivent actuellement une période de passage du rôle d'étudiante vers celui d'enseignante, il est normal que leurs actions soient surtout reliés à leur insertion professionnelle.

Malgré cette distinction, il ne faut cependant pas minimiser la portée de ces expériences. Pour les stagiaires, il s'agit d'une étape de vie importante qui constitue la porte d'entrée au niveau de leur vie professionnelle. Ces premières expériences sont porteuses de leur espoir en leur avenir professionnel. D'ailleurs, faut-il rappeler ici toute la signification rattachée aux expériences de sentiment d'échec, chez la chercheuse, lors de son stage de formation. Celles-ci se sont déroulées à un âge comparable à celui des participantes de cette recherche. À la lumière de toutes ces considérations, ces situations peuvent être comparées puisqu'elles revêtent toutes une importance considérable pour les personnes concernées, même si les niveaux touchés sont différents.

Une autre différence contextuelle vient des **différents milieux de vie** dans lesquels s'inscrivent les situations. Malgré les différents rôles assumés en tant qu'enseignante, superviseure ou chargée de cours, pendant cette même période, le processus décrit par la chercheuse est issu de son expérience comme étudiante au doctorat à l'université. À l'opposé, le processus des étudiantes s'inscrit dans le cadre d'un stage pratique et donc de leur pratique professionnelle naissante, bien qu'elle soient des étudiantes en formation des maîtres.

⁸² Cet item a été traité au point 3.2 de ce chapitre.

À partir de cette constatation, il est possible de penser qu'un tel processus peut être enclenché par une expérience, que ce soit à titre étudiante ou dans le domaine professionnel. Si cet énoncé s'avère exact, on peut penser que d'autres épisodes d'intégration du sentiment d'échec existent également dans diverses sphères de la vie des personnes concernées. Qu'en est-il exactement ?

Chez la chercheuse, le choix de sélectionner uniquement les données reliées au rôle d'étudiante réalisant une recherche doctorale a été dicté par l'ampleur du matériel à traiter, mais également par le fait que c'est dans ce rôle précis que se situait le noeud du problème, à ce moment-là.

Cependant, on peut retrouver des épisodes du sentiment d'échec dans d'autres moments de la vie professionnelle et personnelle de la chercheuse. En effet, le journal de celle-ci contient plusieurs exemples de ce type de données : ainsi, en tant que superviseuse, ressentir un sentiment d'échec suite à une rencontre avec une stagiaire; ou encore dans le rôle d'enseignante au préscolaire, éprouver un sentiment d'échec à cause d'une intervention avec un groupe d'enfants qui ne me semble pas adéquate; ou même dans sa vie personnelle, se croire inadéquate dans la relation avec son conjoint.

Le sentiment d'échec a donc eu une portée très étendue sur l'ensemble des expériences de la chercheuse. Avec le recul, il est même possible d'ajouter que, d'une manière plus ou moins consciente, la décision d'entreprendre des études doctorales a été une conséquence d'une remise en question de son travail au plan professionnel.

Le développement de la capacité d'intégrer des épisodes du sentiment d'échec dans son expérience d'étudiante a permis de devenir davantage capable d'intégrer son sentiment d'échec dans sa vie professionnelle et personnelle.

Pour ce qui est des stagiaires, leur journal ne présente pas d'événements immédiats de leur vie d'étudiante ou de leur vie personnelle dans lesquels elles auraient eu à vivre un sentiment d'échec. Cependant, la première entrevue nous permet de constater que de telles situations ont déjà existé, pour elles, dans le passé. On peut donc

penser que les expériences de sentiment d'échec ne sont pas liées au fait d'être étudiant, stagiaire ou enseignante. Elles font partie de l'ensemble des expériences auxquelles une personne peut être confrontée au cours de son existence.

Une troisième différence de contexte se situe au niveau des **histoires de vie** de chacune des participantes de cette recherche. Sans faire une analyse en profondeur de tous les éléments de l'histoire de vie de la chercheuse ou de celle des étudiantes, certains de ces éléments fournissent des renseignements utiles sur les différences dans les contextes passés et leur influence sur le sentiment d'échec ressenti par les participantes.

Même si les événements de l'histoire de vie de chacune sont différents, on relève plusieurs points de convergence. À travers l'analyse de l'histoire de vie de la chercheuse, on peut constater que son sentiment d'échec actuel est en lien avec plusieurs situations antérieures où elle cherche à répondre aux demandes des autres et, en particulier, à celles de personnes en autorité. Il s'agit de respecter ce qui semble être «la norme», celle-ci se situant bien sûr à l'extérieur d'elle.

Malgré tout, il subsiste toujours une impression de ne pas être à la hauteur des attentes que les autres ont, semble-t-il, envers soi. Ce qui est également constant, c'est que ces situations restent enfouies sans être analysées. De plus, il existe un lien entre l'enfouissement des situations difficiles et la honte qu'elles suscitent.

Lors de l'analyse comparative des quatre étudiantes, trois points communs, se répétant dans chacune des histoires de vie, ont pu être identifiés. Il s'agit de : (1) essayer de répondre aux demandes des adultes, en position d'autorité, (2) ne pas se sentir à la hauteur des attentes des autres à cause d'une image de soi dévalorisée qu'on croit partagée par autrui, (3) éprouver un sentiment de honte envers soi-même, à cause du regard d'autrui. Cependant, il faut noter que même si la honte est présente pour les quatre étudiantes, le fait d'enfouir les situations difficiles passées, causant de la honte, sans les analyser concerne seulement trois de quatre étudiantes. En effet, il a été expliqué précédemment que la première étudiante a déjà fait une démarche personnelle afin d'analyser les situations difficiles de son histoire de vie.

L'influence des premières expériences scolaires pour toutes les participantes de l'étude semble assez importante. Ainsi, dans l'histoire de vie de la chercheure, on peut remarquer combien l'expérience d'évaluation négative, en première année, sera marquante. Deux autres étudiantes (étudiantes # 1 et # 2) font également référence à des expériences mémorables, en première année, qui les ont marquées par leur empreinte. Quant aux troisième et quatrième étudiantes, elles parlent toutes deux du fait que, pendant leurs études primaires, elles ont été rejetées par les autres enfants, mais chacune pour des raisons différentes.

Si l'enfant se sent autant investi de la mission de répondre aux demandes des adultes, comment peut-on qualifier l'autorité de ces adultes ? L'investigation des situations nous révèle qu'il s'agit d'une autorité parfois abusive, de la part des adultes. Dans cette étude, seules les manifestations de cette autorité dans le cadre scolaire seront regardées, bien que l'on pourrait sans doute découvrir l'existence d'autres manifestations d'autorité abusive dans le contexte familial de plusieurs participantes.

L'autorité parfois abusive dans un contexte scolaire prend des formes différentes, selon la personne : l'enfant reçoit une évaluation injuste de son travail, dans son premier bulletin, pour la chercheure; l'enfant est frappée sur les doigts et ridiculisée, dans le cas de la première étudiante; l'enfant est mise dans le coin ou doit rester debout en pénitence, pour la deuxième étudiante; l'enfant va au coin pour ses «niaiseries», alors qu'elle cherche à sortir de sa solitude, pour la troisième étudiante; l'enfant voit l'adulte intervenir en sa faveur à la moindre altercation (la surprotection peut être considérée comme un abus d'autorité rendant l'enfant soumis et dépendant afin de continuer à en jouir), pour la quatrième étudiante.

Il est intéressant de constater que les situations difficiles sont le plus souvent enfouies à cause de la honte qu'elles suscitent, que ce soit dans l'expérience de la chercheure ou dans celle des étudiantes. Le lien fait ici entre l'enfouissement du sentiment d'échec et la honte amène à préciser ce qu'est la honte et comment elle intervient.

De Gaulejac (1989) définit la honte comme «un sentiment dont la genèse est fondamentalement sociale, liée au regard d'autrui, au sentiment d'être différent des autres, à la sensation d'être invalidée au plus profond de son être» (p. 129). L'insistance que cet auteur met à expliquer comment la honte est suscitée par l'image négative et le mépris d'une autre personne, permet de prendre conscience du fait que «l'humiliation est toujours un moyen de renforcer l'autorité» (p. 129) qu'une personne s'arroge sur une autre.

C'est que la personne assimile le jugement dévalorisant d'une autre personne et le tourne contre elle-même. Cet auteur qualifie la honte de «blessure narcissique profonde» (p. 129) et encore «d'effondrement face à l'idéal du Moi» (p. 129). Dans de telles conditions, l'agressivité de la personne se retourne contre elle-même et un cycle infernal se met en place : honte de son impuissance à réagir, ce qui confirme la véracité de l'image négative que la personne a d'elle-même.

De Gaulejac (1989) affirme, de plus, que le fait de nier la situation ne fait qu'empirer les choses. L'image idéale peut ainsi être préservée, puisqu'elle est enfouie. Mais ce faisant, la honte est également enfouie et risque de réapparaître dans n'importe quelles circonstances. Celui qui ressent de la honte a tendance à s'isoler, puisque ce sentiment ne peut être partagé.

Pour conclure cette mise en relation entre mon processus et celui des étudiantes on peut dire que, malgré des contextes différents quant à la situation personnelle et professionnelle, le sentiment d'échec est ressenti par toutes les participantes à cette recherche. Ce qui différencie l'expérience des stagiaires de celle de la chercheuse, c'est l'ampleur et la profondeur du sentiment d'échec.

Chez les stagiaires, le sentiment d'échec semble être plus contextuel et relié à la prise en charge de leur nouvelle réalité de stage, même si l'on peut identifier d'autres situations semblables dans leurs premières expériences scolaires. Dans l'expérience de la chercheuse, le sentiment d'échec est inscrit dans un «*pattern*» que l'on peut voir se répéter à de nombreuses occasions tant dans son histoire personnelle que professionnelle.

Cependant, malgré ces différences notables, le sentiment d'échec demeure une expérience difficile ayant des conséquences importantes chez toutes les participantes. Ce n'est pas parce que l'on est jeune que ces situations présentent une signification moindre, comme il a été expliqué précédemment. En outre, les étapes identifiées au cours du processus d'intégration du sentiment d'échec chez les participantes présentent des similitudes. De plus, il est important d'ajouter que si les expériences de sentiment d'échec des stagiaires ne sont pas traitées au fur et à mesure où elles se présentent, elles peuvent alors prendre une plus grande ampleur et s'installer comme un «*pattem*».

Malgré des contextes différents quant aux histoires de vie de chacune des participantes et quelques points de convergence entre la chercheuse et les étudiantes, deux éléments émergent de cette réflexion : (1) **l'influence marquante de premières expériences scolaires pour l'enfant** et (2) **l'autorité parfois abusive des adultes, lors de ces premières expériences scolaires.**

CHAPITRE V
SYNTHÈSE ET MISE EN PERSPECTIVE

Dans ce chapitre, trois points seront développés. Dans un premier temps, les résultats de cette recherche seront présentés. Dans un deuxième temps, nous verrons quelles sont les perspectives et limites découlant de cette thèse. Dans un troisième temps, quelques pistes de travail, pouvant être développées à la suite de cette recherche, seront formulées.

1. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

À partir de la question posée dans cette recherche, trois aspects importants sont dégagés : (1) le sentiment d'échec, (2) l'intégration du sentiment d'échec et (3) l'accompagnement. Ces trois axes, qui sont en interrelation entre eux, serviront de point de départ à cette dernière réflexion qui veut permettre une méta-compréhension⁸³ des principaux éléments de cette recherche.

1.1 Le sentiment d'échec

L'importance et les conséquences des échecs objectifs ont été maintes fois abordées en éducation. Cependant, on peut, à bon escient, s'interroger quant aux raisons réelles de ces échecs objectifs. Sans vouloir débattre en profondeur la question fort complexe de savoir si le potentiel et les habiletés d'une personne sont innés ou peuvent être acquis, il est intéressant de s'arrêter sur ce point.

Dans certaines situations d'échec, l'apprenant peut avoir un problème au niveau de son potentiel ou de ses habiletés. Dans d'autres cas, l'échec peut être causé par le fait que les connaissances n'ont pas été acquises par manque d'effort, par incompréhension ou encore tout simplement parce qu'elles n'ont jamais été apprises auparavant. Ces connaissances et habiletés peuvent également être oubliées parce qu'elles ont été acquises il y a trop longtemps. Dans toutes ces situations, il s'agit en fait d'échec objectif dont on peut identifier les raisons.

⁸³ Le préfixe méta signifie ce qui dépasse, englobe. Dans ce texte, l'expression «méta-compréhension» sert à désigner une compréhension plus globale qui, en prenant du recul vis-à-vis des différents éléments de cette recherche, vient apporter un nouvel éclairage et une vision plus systémique de la question.

Mais, il existe un grand nombre d'apprenants qui ont le potentiel et les habiletés ou même qui ont déjà fait ces apprentissages. Que se passe-t-il chez ces apprenants pour qu'ils n'arrivent pas à utiliser ce potentiel, ces habiletés et ces connaissances à certains moments ? Une des raisons possibles de cette incapacité est reliée au fait que le sentiment d'échec intervient dans ces situations. Celui-ci s'accompagne d'une charge émotionnelle empêchant la personne de voir ou d'entrer en contact avec ses ressources intérieures.

Même si, à première vue, cela peut paraître évident, cette recherche tend à confirmer le fait qu'il existe une interrelation entre l'échec objectif et l'échec subjectif dans plusieurs expériences. En effet, l'échec objectif à répétition peut faire naître l'échec subjectif puisque la personne appréhende ainsi d'être en échec, ce qui peut lui faire ressentir l'échec avant même qu'il ne se produise. De même, l'échec subjectif peut conduire à l'échec objectif, puisque à force de croire que l'on puisse être en échec, on a souvent plus de chance de se retrouver en échec.

Selon ce qui ressort de cette recherche, le sentiment d'échec est une forme d'échec subjectif qui semble influencer grandement toutes les expériences de la personne. À partir de la définition du sentiment d'échec⁸⁴, quelques questions complémentaires peuvent être formulées. Pourquoi un apprenant a-t-il une perception intérieure d'échec quand, en fait, la situation n'est pas toujours une situation d'échec ? De même, pourquoi existe-t-il un écart entre les aspirations d'une personne et la réalité ? Les résultats de cette recherche portent à croire qu'une grande partie de la réponse à ces questions vient de l'histoire de vie et, en particulier, du type de relations développées au cours de l'enfance.

En effet, l'examen des données concernant les histoires de vie de chacune des participantes fait ressortir que celles-ci ont subi, pendant leur enfance, une ou des relations où une autorité abusive leur était imposée. Certaines similitudes ont même pu

⁸⁴ Voir 3.1.2 du chapitre I (problématique).

être identifiées entre les situations de sentiment d'échec présentes et des situations passées où cette relation d'autorité abusive s'exerçait.

Dans les situations étudiées ici, le sentiment d'échec est en quelque sorte la suite logique de l'échec d'une relation à l'autorité vécue dans l'enfance. Il s'agit en fait d'un double échec dans ses relations : (1) échec dans la relation avec soi, parce qu'au contact de cette relation abusive, l'enfant perd contact avec lui-même et se met à se déconsidérer; et (2) échec dans la relation avec l'autre, parce que l'enfant qui subit l'autorité abusive de l'adulte cesse de communiquer. On pourrait même parler ici d'une dialectique entre ces deux échecs dans la relation, puisqu'ils se nourrissent l'une l'autre.

Une des conséquences de cet échec dans les relations vécues dans l'enfance est un affaiblissement de l'image de soi qui se répercute jusque dans l'âge adulte, si ces situations ne sont pas traitées. Dans le monde de l'éducation, les conséquences de ces relations manquées vécues pendant l'enfance se répercutent également chez les personnes concernées dans leur rôle d'enseignante :

- D'une part, l'enseignante, dont le contact avec elle-même est affaibli, n'a pas conscience de son sentiment d'échec et reste incapable de développer une confiance en elle suffisante pour croire en ses possibilités personnelles.
- D'autre part, l'enseignante reproduit souvent cette même relation d'autorité abusive envers les enfants avec lesquels elle travaille. La communication devient alors plus difficile à établir avec ceux-ci, puisque, sans en être consciente, elle s'isole lentement pour mieux exercer son pouvoir.

La présente recherche suggère donc que l'expérience du sentiment d'échec est bien plus qu'un simple événement isolé. En effet, l'analyse des données recueillies tend à appuyer l'hypothèse du caractère organique du sentiment d'échec. Cela signifie que son installation fait partie d'une dynamique d'ensemble de la personne, souvent issue de l'enfance.

1.2 L'intégration du sentiment d'échec

L'intégration du sentiment d'échec représente l'enjeu même de cette thèse, puisqu'elle constitue la motivation interne de la chercheuse pour entreprendre et mener à terme cette recherche. Pour expliquer ce qu'est l'intégration du sentiment d'échec, deux aspects seront abordés. D'une part, l'aspect recherche de ce travail sera présenté, c'est-à-dire les connaissances issues de la démarche réflexive concernant les données recueillies. D'autre part, l'aspect formateur de cette recherche sera discuté, expliquant ainsi quelles sont les transformations liées à cette longue démarche personnelle et professionnelle. Même si ces deux aspects sont développés à tour de rôle pour en faciliter la compréhension, il est important de noter que, dans les faits, ils sont intrinsèquement liés l'un à l'autre⁸⁵.

1.2.1 L'aspect recherche

L'analyse de mes données a permis d'élaborer un schéma⁸⁶ représentant les différentes étapes du processus d'intégration du sentiment d'échec. Comme le démontre bien le fait d'avoir choisi une spirale, il ne s'agit pas d'un processus statique, mais plutôt d'un processus en mouvement.

1.2.1.1 *Synthèse de l'intégration du sentiment d'échec*

Ainsi, dans la première étape, la personne est envahie par un sentiment d'échec qui prend de plus en plus de place en elle et l'amène à rechercher, à l'extérieur d'elle-même, une alternative permettant d'oublier ou de remplacer le malaise qui l'habite.

Il peut alors se produire une rupture dans ce mouvement d'envahissement qui conduit celle-ci vers la deuxième étape, celle de l'intériorisation. Ce mouvement de rupture

⁸⁵ Afin de mieux comprendre les liens entre recherche et formation, le lecteur peut se référer au point 1.1 du chapitre II.

⁸⁶ À ce propos, voir la figure 2, au point 1 du chapitre IV.

est d'ailleurs perceptible au niveau du schéma (voir **Figure 1**) puisque l'on constate que l'étape de l'intervention prend une dimension opposée à celle de l'enrichissement.

L'étape d'intériorisation en est une de centration où la personne arrête de chercher ailleurs pour se tourner vers elle-même. Cela signifie d'abord accueillir son sentiment d'échec, c'est-à-dire créer un espace intérieur où l'on accepte d'être présent à ce que cela suscite pour soi. De plus, cela veut également dire faire une démarche réflexive qui constitue un processus de complexification de la réflexion menant vers une compréhension de plus en plus globale.

Le passage de la deuxième vers la troisième étape, celle de l'«*empowerment*» se fait dans la continuité. On peut même constater cette continuité dans le schéma du processus lui-même, puisqu'il s'agit en fait d'une même ligne qui se continue.

L'«*empowerment*», troisième étape du processus, est d'abord une prise de pouvoir intérieur permettant d'accéder à ses ressources latentes, grâce à un changement d'éclairage. Certaines ressources intérieures à la personne, jusqu'ici restées dans l'ombre à cause du sentiment d'échec, deviennent maintenant accessibles à cause du changement de perspective et de centration. Ce mouvement permet ensuite de poser des gestes extérieurs pour assumer un «pouvoir avec»⁸⁷ ceux qui l'entourent.

Cependant, même si l'on découpe le processus en étapes pour parvenir à comprendre comment cela se passe à l'intérieur du mouvement, il s'agit en fait d'une démarche globale. Toutes les étapes sont donc interreliées entre elles et il y a sans cesse des mouvements d'aller et retour d'une étape à l'autre.

L'analyse des données recueillies auprès de quatre étudiantes en formation des maîtres avant, pendant et après leur dernier stage de formation montre qu'il existe également des étapes dans leur parcours. Même si les étapes identifiées chez elles sont

⁸⁷ À ce propos, voir la distinction faite par Kreisberg (1992) entre «*power over*» et «*power with*» au point 1.4.2.

nommées différemment dans le parcours de la chercheuse, il est possible de constater plusieurs ressemblances et même quelques différences.

La comparaison des données des quatre étudiantes entre elles, ainsi que celle entre les données des quatre étudiantes et celles de la chercheuse permettent d'identifier ce qui facilite les passages d'une étape vers une autre. Deux facteurs sont susceptibles de produire le changement de la première (envahissement ou émergence du malaise) à la deuxième étape (intériorisation ou approfondissement du malaise) :

1. un déséquilibre trop grand au niveau du point de tension entre la réalité et les aspirations, ce qui pourrait provoquer un état d'ouverture vers la recherche d'un nouvel équilibre;
2. la présence d'un accompagnement de qualité, ce dont nous reparlerons un peu plus loin, puisque cet aspect constitue un point important de cette recherche.

Quant au changement de la deuxième (intériorisation ou approfondissement du malaise) vers la troisième étape («*empowerment*» ou amorce d'une transformation), il vient de l'association entre réflexion et action. En effet, les efforts pour comprendre et faire des liens constituent un pont réunissant ces deux étapes.

Ces comparaisons nous permettent également de dégager deux grandes polarités qui émergent du processus d'intégration du sentiment d'échec :

- incapacité de rester centré/centration;
- incapacité d'agir/action.

De plus, il est possible d'identifier différentes centrations selon les étapes du processus :

- étape d'envahissement : centration vers l'extérieur;
- étape d'intériorisation : centration vers l'intérieur;
- étape d'«*empowerment*» : centration vers l'extérieur, tout en gardant sa centration intérieure.

1.2.1.2 *La globalité de la démarche*

La globalité de la démarche d'intégration du sentiment d'échec semble un élément important à considérer pour comprendre comment s'est effectuée la prise de pouvoir en tant que chercheure dans l'élaboration de cette thèse. Dans chacun des épisodes où s'est manifesté le sentiment d'échec, il y a eu sollicitation de la dimension cognitive pour comprendre ce qui se passait dans cette expérience. Cependant, tant que la chercheure essayait de comprendre à l'aide de cette seule dimension cognitive tout en restant à l'extérieur de l'expérience, le problème restait entier.

Par contre, à partir du moment où la centration s'est faite sur le sentiment d'échec dans sa globalité, permettant ainsi à la dimension intérieure d'être présente simultanément avec l'aspect cognitif, on peut parler d'un premier pas vers l'«*empowerment*». Cette alliance entre les dimensions cognitive et intérieure devient une démarche réflexive dans laquelle la charge d'émotivité et d'affectivité reliée au sentiment d'échec n'est pas évacuée mais peut être incluse.

De la même façon, la dimension sociale a été sollicitée à plusieurs moments pendant cette recherche. Ainsi, la chercheure a eu maintes occasions d'échanger avec d'autres personnes et de rendre publique sa démarche par rapport au sentiment d'échec. Mais, tant que ces prises de parole ne servaient qu'à parler des éléments cognitifs entourant la recherche, elles avaient peu d'impact sur la compréhension de la question. Par contre, lorsque les échanges et les présentations ont également inclus la dimension intérieure de l'expérience, avec l'aspect affectif et émotif s'y rattachant, il y a eu un pas de plus dans le processus d'intégration du sentiment d'échec.

De même, les sujets abordés avec les étudiantes, lors de la supervision, peuvent viser des éléments touchant la réussite des objectifs du stage, c'est-à-dire un niveau d'échanges qui se situe sur des éléments plutôt extérieurs à la personne. Par ailleurs, lorsque les échanges avec les étudiantes incluent l'aspect affectif et émotionnel du travail fait par les étudiantes, des prises de conscience intéressantes peuvent émerger. Ces échanges, qui n'évitent pas le sentiment d'échec pouvant être ressenti à certains

moments par les étudiantes, leur permettent de progresser dans leur globalité, tant aux plans personnel que professionnel.

Lorsque les deux dimensions sociale et intérieure sont sollicitées simultanément, que ce soit dans l'expérience de chercheuse avec les membres du groupe de recherche ou de superviseuse avec les étudiantes pendant leur stage, on peut alors croire à la possibilité d'une véritable communication.

Les éléments apportés par cette recherche soutiennent donc l'hypothèse émise au chapitre problématique⁸⁸ selon laquelle les dimensions cognitive et sociale peuvent s'actualiser lorsqu'elles sont mises en relation avec la dimension intérieure, dans le processus d'intégration du sentiment d'échec. Cette mise en relation entre l'ensemble des dimensions n'est pas toujours facile à réaliser parce que la dimension intérieure est souvent négligée en éducation. Un environnement qui permet l'accompagnement⁸⁹ de l'apprenant favorise l'interrelation entre les trois dimensions.

À la suite de cette recherche, on peut émettre l'hypothèse que **le fait d'avoir tenu compte de la globalité de l'expérience du sentiment d'échec, c'est-à-dire de toutes les dimensions impliquées, a pu favoriser un cheminement vers l'intégration et la prise de pouvoir.**

1.2.2 L'aspect formation

Il est important de souligner que le processus qui permet d'intégrer le sentiment d'échec n'est ni instantané, ni magique. À cet égard, on peut constater l'existence de plusieurs épisodes du sentiment d'échec dans l'expérience de la chercheuse et dans celles de la troisième et de la quatrième étudiantes. D'ailleurs, si l'on peut identifier un seul épisode de ce sentiment à travers les expériences de la première et deuxième

⁸⁸ On peut consulter, à ce propos, la **figure 1** (chapitre I, point 3.2.2.2) qui illustre de façon significative l'interrelation entre les dimensions intérieure, cognitive et sociale dans le processus d'intégration du sentiment d'échec.

⁸⁹ L'accompagnement sera repris et explicité plus longuement au point 1.4.

étudiante, on ne peut affirmer pour autant qu'il n'y en aura plus d'autres. Cette constatation signifie plutôt que la période étudiée ne permet pas d'en identifier plusieurs. Les expériences relatées dans cette recherche font partie d'un processus de transformation encore en devenir, que ce soit dans l'expérience de la chercheuse ou dans celles des étudiantes.

Le travail sur le sentiment d'échec comporte certaines périodes de progression et d'autres de régression à chacun des épisodes au cours desquels ce sentiment se manifeste. Ces mouvements d'aller-retour sont également présents à l'intérieur de chacune des différentes étapes d'un même épisode. Mais d'étape en étape et d'épisode en épisode, un changement commence à prendre forme. Autrement dit, cette évolution se traduit par une variation des niveaux de maîtrise de la situation dans laquelle le sentiment d'échec se manifeste, selon le moment où la personne se situe dans sa propre trajectoire. Les exemples qui suivent illustrent ces différences de maîtrise que l'on peut observer à travers cette recherche.

Ainsi, à l'oral de l'examen de synthèse, premier épisode du sentiment d'échec identifié au début de cette recherche, la situation provoque une incapacité de réagir à la situation de façon autonome. Il faudra passer par une longue période de résistance et bénéficier de l'accompagnement de ma directrice de recherche pour que l'amorce d'un changement soit possible.

Au terme de cette longue démarche doctorale, le sentiment d'échec cherche à se manifester, une fois de plus, face à l'ultime épreuve de la soutenance de thèse. S'agit-il du même problème qui émerge malgré le processus d'intégration du sentiment d'échec déjà amorcé ? On peut croire qu'il est question, encore une fois, du sentiment d'échec mais, cette fois-ci, la chercheuse est plus lucide et mieux préparée pour intégrer cette nouvelle expérience.

Actuellement, celle-ci est capable de rester présente à son sentiment d'échec et d'avoir une démarche réflexive plus spontanée. Elle arrive même à utiliser ses ressources intérieures afin de retrouver une capacité d'agir. Au lieu d'attendre, impassible, l'arrivée

de la soutenance, elle se prépare à cet événement de toutes sortes de manières : présentation de certains éléments de ce travail à un congrès d'enseignants, à des groupes de jeunes enseignants ou encore à des membres du LABO-TIPE; réflexion personnelle et avec les membres de ces différents groupes, suite aux présentations, afin de se réajuster. Ce qui semble évident, c'est qu'il y a une transformation dans le rapport au sentiment d'échec qui se manifeste de façon concrète.

Cependant, à l'intérieur même de cette démarche de préparation à la soutenance, il subsiste encore certains moments pendant lesquels elle se croit incapable de réussir cette dernière étape. Ces périodes de retour en arrière illustrent bien toute la complexité du processus étudié dans cette thèse. En effet, régressions et progressions font partie de chacune des étapes du processus, comme de chacune des situations analysées. À travers ma recherche actuelle, il est possible de constater ces différences, sans pouvoir en expliquer toute la dynamique en profondeur. En effet, il faudrait entreprendre une nouvelle recherche pour mieux comprendre toute la complexité de ce processus.

Mais est-ce que la démarche actuelle prend la direction d'un réel «*empowerment*» qui susciterait une action immédiate, au moment même où la situation d'invasion commence à se manifester ? Il est possible de penser que le processus décrit va dans cette direction, puisque la distance entre le moment où l'invasion provoque une situation de panique et une perte de la connexion aux ressources intérieures diminue continuellement, à chacun des épisodes qui se succèdent. Il semble donc possible de développer une capacité de se reprendre dès le début d'une manifestation du sentiment d'échec, tout en restant conscient de ce qui se passe à ce moment-là.

Si l'on sait que les périodes de passage où un nouveau comportement s'installe sont souvent des moments où il y a des périodes de régression vers des stades antérieurs, peut-on penser qu'il s'agit d'un de ces moments de passage ? De telles situations dans lesquelles le sentiment d'échec se reproduit sont encore observables dans les expériences actuelles. Cependant, on peut constater une évolution à travers les différents épisodes présents dans cette recherche ou dans ceux qui ont pu se manifester depuis.

Tous ces faits suggèrent qu'il s'agit bien d'une période de passage où un nouveau comportement cherche à s'installer. Le sentiment d'échec n'est donc pas quelque chose que l'on peut exclure de façon définitive, mais plutôt un aspect de soi-même qu'il est possible d'inclure, en gardant la possibilité de se ressaisir au moment où il émerge.

En plus d'un changement au niveau personnel, certains éléments mettent également en évidence une évolution au niveau professionnel et même dans le rôle de chercheur. Deux indices de cette transformation peuvent actuellement être identifiés dans le parcours de la chercheuse.

Le premier signe vient de la transformation de la théorie du changement à travers les trois préoccupations différentes⁹⁰ qui ont mené vers le choix du sujet de cette recherche. Au lieu de se demander comment changer les autres en leur fournissant un modèle différent, la chercheuse cherche maintenant à les écouter, à les supporter et à les accompagner en pensant que c'est de cette manière que les choses se transforment. Le changement ne peut se réaliser qu'à partir du monde intérieur, ce qui s'oppose à un changement suscité de l'extérieur comme anticipé au départ. On peut donc dire que, pour la chercheuse, **ses préoccupations de recherche ont changé en même temps que sa théorie du changement a changé.**

Un deuxième signe de cette transformation concerne l'évolution du sujet de cette recherche à travers les mots employés à différents moments pour l'expliquer. En débutant cette démarche doctorale, il était question d'**affronter** mon sentiment d'échec; un peu plus tard, de le **dépasser** et aujourd'hui de l'**intégrer**. Ces trois mots permettent de retrouver l'essentiel de la démarche dans cette recherche :

1. une bataille contre le sentiment d'échec pour assurer ma survie (affronter);
2. un besoin de s'en distancier pour mieux le laisser à l'arrière (dépasser);

⁹⁰ Rappelons brièvement ces trois sujets : (1) l'importance à accorder à la relation éducative en pédagogie ouverte, (2) la compréhension de ce qui est susceptible de susciter un style d'intervention différent et renouvelé chez les jeunes éducatrices et (3) l'étude du processus qui permet de comprendre et d'intégrer son sentiment d'échec. Si ces trois sujets touchaient à la transformation, on peut faire ressortir une différence entre les deux premiers qui veulent agir sur les conditions externes mises en place par l'éducatrice et le troisième qui croit que le problème est lié à la personne elle-même.

3. l'inclusion du sentiment d'échec comme étant une partie de soi avec laquelle il est possible de retrouver son pouvoir personnel (intégrer).

Paradoxalement, refuser de donner une place au sentiment d'échec, c'est lui donner toute la place. Par contre, accepter de l'inclure permet de trouver un véritable pouvoir et de l'exercer.

Faire une recherche selon une approche heuristique et dans une optique de recherche-formation demande du temps parce qu'il est nécessaire que tous les éléments se déploient afin qu'un nouveau savoir s'organise. De plus, l'émergence de ce nouveau savoir est intimement lié à la démarche de formation qui l'accompagne. C'est pourquoi, à la suite de la rédaction de cette thèse, la perspective de la chercheuse a changé et le processus devient maintenant aussi important que le résultat lui-même.

1.3 L'accompagnement ou la supervision

L'intérêt manifesté envers une démarche d'accompagnement n'est pas nouveau. En effet, la question de la relation éducative était déjà au cœur des préoccupations identifiées lors de la rédaction de mon mémoire de maîtrise (Proulx, 1985). L'accompagnement est un élément essentiel de cette thèse et influence grandement la conception de la relation éducative véhiculée dans cette recherche.

Cette question mérite donc une attention plus particulière pour saisir la complexité de la dynamique qu'elle suscite. Nous regarderons d'abord comment l'accompagnement peut faciliter une démarche à la fois personnelle et professionnelle. Par la suite, quelques suggestions seront énoncées, quant à l'accompagnement des étudiants en formation initiale des maîtres ou encore tout au long d'une recherche doctorale.

1.3.1 Un moyen de facilitation

Ce qui a favorisé l'émergence du sujet, chez la chercheuse, c'est l'accompagnement reçu lors de cette démarche doctorale. En effet, dès le début de cette

exploration, la directrice de recherche a suggéré de centrer son attention sur la question du sentiment d'échec qui avait émergé à la suite de l'oral de l'examen de synthèse. Celle-ci était sans doute consciente que cette question avait besoin d'être élucidée afin de poursuivre son cheminement personnel et professionnel.

Tout au long de l'approfondissement de ce problème, différentes personnes ou groupes ont également assuré la fonction d'accompagnement, afin de faciliter la progression de cette recherche. Ce soutien s'est concrétisé de façon directe ou indirecte, que ce soit au niveau de la recherche ou encore de la formation : son directeur de recherche de façon particulière et constante pendant toute cette réflexion; le groupe de recherche du LABO-TIPE et plusieurs de ses membres de façon individuelle; ou encore les groupes *Psychosynthèse et éducation* et *Groupe de soutien à l'intervention pédagogique*, à certains moments. Le dialogue et les échanges, touchant la question du sentiment d'échec ont, à différents niveaux ont éclairé la pensée de la chercheuse, ouvrant parfois de nouvelles trajectoires fort pertinentes et stimulantes.

L'accompagnement se révèle souvent important, au tout début du processus, pour sortir d'un *pattern* déjà installé. Cependant, on peut faire l'hypothèse que cet accompagnement peut devenir moins important, une fois le mouvement initié. Ainsi, la chercheuse est passée de l'envahissement vers l'intériorisation, sans accompagnement, dans le troisième épisode du sentiment d'échec, à cause des acquis personnels antérieurs.

Cette recherche suggère également que l'accompagnement ne se fait pas de n'importe quelle manière. Si certaines qualités d'accueil et d'ouverture aux expériences des autres semblent essentielles, on pourrait ajouter une autre condition importante pour un véritable accompagnement. Il semble, en effet, qu'il soit nécessaire de ne pas avoir soi-même développé un rapport trop défensif avec l'élément problématique soulevé dans cette relation.

Comme le rapport défensif avec le sentiment d'échec existait déjà dans l'histoire de vie de la chercheuse, il a eu besoin d'être travaillé, à travers un cheminement engagé

dans cette recherche, afin que de pouvoir rester présente à ce sentiment chez les autres. Par contre, si cette relation à l'échec n'avait pas été élucidée, celle-ci aurait, sans doute inconsciemment, évité d'aborder les expériences touchant ce sentiment chez les stagiaires, parce que'elles lui faisaient trop peur.

Les situations de sentiment d'échec ne sont pas toujours à éviter, parce qu'elles demeurent des moments privilégiés de formation, à condition de trouver suffisamment de sécurité et de support pour les vivre. Celui qui accompagne permet à l'autre de s'arrêter pour regarder ce qui est insupportable dans son sentiment d'échec.

Cette recherche suggère que la qualité d'accompagnement reçu par la chercheure, tant dans son cheminement personnel que dans sa recherche doctorale, peut influencer l'accompagnement prodigué aux stagiaires dans son travail de supervision. De même, on pourrait extrapoler, à partir de cette première hypothèse, que les stagiaires seront elles-mêmes plus aptes à offrir un accompagnement centré sur les préoccupations des enfants si elles ont elles-mêmes bénéficié d'un tel soutien.

1.3.2 Quelques recommandations

Cette réflexion entourant la notion d'accompagnement permet de préciser quelques recommandations, concernant les différents niveaux de la relation pédagogique dans le monde universitaire. Ces recommandations pourront faciliter l'intégration du sentiment d'échec chez les étudiants et contrer ainsi les effets négatifs cumulatifs de ce sentiment :

- **Premièrement**, le caractère essentiel de l'engagement du chercheur à l'égard de sa question de recherche semble un élément important. Pour favoriser cet engagement, la supervision d'une recherche doctorale ne peut se résumer à une aide technique de la part du directeur, si l'on veut voir augmenter le nombre d'étudiantes qui réussissent à compléter leur doctorat.

La démarche d'accompagnement de la personne qui dirige une recherche est essentielle et ne peut être esquivée, si l'on veut contrer l'émergence d'un sentiment d'échec pendant cette longue période. Cet accompagnement favorise la découverte du

sens de la question pour l'étudiant, au début de la recherche, et anime la réflexion du chercheur vers une compréhension plus approfondie et plus globale du sujet, tout au long du processus. Il faut cependant préciser que, malgré la nécessité de son engagement, le chercheur doit également être capable de prendre une certaine distance pour mener à terme sa recherche et en décrire les résultats.

- **Deuxièmement**, il serait souhaitable que la formation des maîtres donne une place à la personne de l'étudiante, c'est-à-dire qu'elle permette à l'étudiante de se former comme personne. Au Québec, le Ministère de l'Éducation vient d'ajouter une année à la formation initiale des futurs enseignants, pour combler une formation jugée déficiente. Dans une visée de professionnalisation de l'enseignement mise de l'avant par les divers partenaires, cet ajout ne doit pas servir uniquement à augmenter les connaissances théoriques des étudiantes mais, également, leur permettre de s'inscrire dans une démarche réflexive sur elles-mêmes, sur leurs expériences antérieures et sur leurs représentations face à leur choix professionnel.

Un des moyens à privilégier semble être d'accorder une importance à l'histoire de vie éducative des futures enseignantes au cours de leur formation. Elles pourront ainsi mieux comprendre qui elles sont et peut-être travailler à changer certains éléments plus problématiques de leurs interventions. Ce travail particulier suppose un temps et un «espace» prévus pour permettre cette démarche personnelle et un soutien véritable pour le faire. Ces étudiantes auraient avantage à être en contact avec des professeurs capables d'offrir cet accompagnement au niveau relationnel, suite à une démarche personnelle.

- **Troisièmement**, plusieurs étudiantes ont à faire face à des difficultés plus ou moins importantes, pendant le déroulement de leur stage, suscitant parfois l'apparition d'un sentiment d'échec. Il est nécessaire que l'accompagnement relationnel de la superviseure, au niveau individuel comme à l'intérieur des séminaires de stages, considère ces difficultés comme des occasions d'apprentissage pour les stagiaires.

Des liens peuvent être faits entre les situations difficiles actuelles et des situations antérieures marquantes. L'utilisation d'une démarche réflexive, par les étudiantes, permet de donner un sens aux expériences difficiles pour qu'elles s'inscrivent dans une démarche de croissance personnelle et professionnelle de la future enseignante.

Cependant, pour que ce genre d'intervention devienne possible, il est recommandable, d'une part, d'encourager une formation personnelle de la superviseure afin qu'elle n'ait pas peur du sentiment d'échec de l'étudiante et de la souffrance qui l'accompagne. D'autre part, il est également nécessaire de mettre en place des conditions favorables, en termes de nombre d'étudiantes supervisées et du nombre d'heures dévolues à cette tâche, pour qu'un tel accompagnement relationnel puisse se vivre.

Hypothétiquement, on peut songer à confier cette fonction d'accompagnement aux enseignantes-formatrices. Mais il faudra alors songer à mieux les former pour qu'elles puissent accomplir cette tâche relationnelle et à les dégager d'une partie de leur tâche d'enseignement pour qu'elles aient du temps pour le faire. De plus, qu'arrivera-t-il aux étudiantes qui ne reçoivent pas ce soutien de la part de leur enseignante-formatrice ? En effet, cette recherche tend à faire valoir que ce sont précisément ces situations qui nécessitent le plus grand soutien de la part de la superviseure ? À cet égard, le maintien et le développement d'une supervision élargie, qui tient compte de l'ensemble des dimensions de la personne incluant la dimension intérieure, semblent la voie de l'avenir.

De plus, il apparaît important que l'accompagnement ne s'arrête pas abruptement à la fin de la formation initiale. À ce propos, il est intéressant de noter que des expériences d'accompagnement visant à faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants sont présentement menées dans quelques commissions scolaires⁹¹. Ces expériences visant à poursuivre l'accompagnement des enseignants débutants, initié en

⁹¹ Selon un document de la Direction de la titularisation et de la classification générale de la formation et des qualifications (1995), «le ministère de l'Éducation a apporté un soutien financier à treize commissions scolaires qui ont mené des projets expérimentaux en insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant» (p. 3), au cours de 1993 à 1995. Mentionnons entre autres le projet Passage, de la Commission scolaire des Mille-Îles, qui comprend deux formes d'accompagnement : individuel (rencontre mensuelle, lecture du carnet de route et écoute téléphonique selon les besoins) et collectif (groupe support d'échange, encadré par une animatrice).

formation des maîtres, paraissent être des avenues intéressantes à explorer pour les années à venir.

2. PERSPECTIVES ET LIMITES DE CETTE RECHERCHE

La vision préconisée dans cette recherche permet l'ouverture de nouvelles perspectives intéressantes et stimulantes. Mais, ce qui facilite l'émergence de perspectives renouvelées peut également, à certains moments, être considéré comme étant des limites inhérentes au sujet abordé. Afin de comprendre ces deux aspects opposés, mais pourtant reliés entre eux, deux points seront traités : la dimension intérieure et la complexité du sujet.

D'une part, on ne peut réfléchir à la problématique du sentiment d'échec sans approfondir la dimension intérieure qui s'y rattache. Au départ, le fait de travailler sur une telle problématique suscite une interrogation face à l'éventualité d'inclure celle-ci dans une démarche de recherche doctorale. En effet, la question du sentiment d'échec concerne l'échec subjectif et fait référence à la perception intérieure d'une expérience, que celle-ci soit positive ou négative. Le choix de s'intéresser au monde intérieur du chercheur pour comprendre la question de recherche suscite nécessairement la question suivante : étant donné l'importance accordée à la perception interne de l'expérience, le chercheur ne risque-t-il pas de devenir trop subjectif ?

Cette réflexion avait d'ailleurs été amorcée, dans le chapitre méthodologique, lors de la discussion sur la validité de cette recherche. En acceptant de se servir de sa propre subjectivité comme instrument de recherche, l'on pourra sans doute éviter le piège de croire à l'objectivité souvent factice du chercheur. C'est pourquoi, afin de ne pas mêler sa propre subjectivité à celle des autres, celui-ci devra d'abord travailler son propre rapport à la question de recherche.

Au chapitre des perspectives nouvelles, le chercheur a accès à son monde intérieur avec plus de facilité et sa perception subit moins de déformations que lorsqu'il adopte le rôle d'un observateur extérieur. Grâce à cette position comme acteur privilégié,

l'ensemble des dimensions de ces expériences peuvent être explorées, avec plus d'acuité et dans toute leur amplitude. La compréhension du sujet de recherche qui découle d'une telle approche peut alors s'approfondir, ce qui favorise une représentation plus adéquate de la réalité.

Toutefois, cette perspective peut également engendrer sa propre limite. En effet, le chercheur, de façon consciente ou non, peut se cacher des éléments importants qui faciliteraient la compréhension du sentiment d'échec ou de son intégration et ce, parce qu'il est incapable de les regarder ou encore parce qu'il ne veut pas les regarder. Afin de limiter ces résistances, le chercheur aura besoin d'être supervisé dans sa démarche. Grâce à cet accompagnement, il pourra accepter d'être immergé dans sa question et prendre le temps de l'analyser en profondeur.

D'autre part, la problématique du sentiment d'échec est complexe puisqu'elle atteint, de façon particulière, la dimension intérieure de la personne et se répercute même sur son environnement extérieur. Pour aborder la complexité de cette problématique, il apparaît maintenant pertinent de réfléchir sur les trois aspects suivants : le premier aspect concerne la manière d'explicitement adéquatément la complexité d'une telle problématique; le second examine la possibilité de généraliser les éléments de compréhension émergeant d'une telle recherche et, finalement, le troisième aspect s'intéresse à l'importance accordée à la dimension formation introduite dans cette recherche.

Le premier aspect, concernant le fait d'expliquer clairement la complexité du sentiment d'échec, peut devenir une des limites de cette recherche. En effet, la double portée de ce sentiment questionne la manière d'appréhender et de rendre compte d'interrelations fort complexes entre toutes les composantes du sentiment d'échec. De plus, il est souvent difficile de présenter les différents aspects d'un sentiment de façon appropriée et, encore plus, de nous éclairer quant aux façons de parvenir à son intégration.

Malgré cette difficulté, cette recherche réussit à mettre suffisamment en lumière la complexité du sentiment d'échec et de son intégration grâce à un schéma complexe.

Ce schéma permet d'abord de théoriser l'expérience de la chercheuse avant de prendre connaissance des théories développées par d'autres auteurs sur des sujets connexes. Une telle approche permet d'aborder la théorie d'une manière différente de celle préconisée dans la recherche traditionnelle. Ainsi, dans la recherche-formation, la relation au monde théorique change pour le chercheur. Comme le souligne Hamein (1995), il s'agit d'une «**changement graduel, chez l'étudiant, du rapport de pouvoir subi, en un pouvoir de rapport, construit activement**» (p. 118).

Dans quelle mesure est-il possible de généraliser les résultats de cette recherche ? Voilà le second aspect lié à la complexité du sentiment d'échec sur lequel il faut également réfléchir. À ce sujet, une des limites d'une telle approche est que l'on peut questionner les connaissances issues de celle-ci parce qu'elles semblent trop individuelles pour être généralisées. En effet, les situations analysées réfèrent surtout aux expériences singulières d'une personne, en l'occurrence la chercheuse, et peuvent être vécues fort différemment par d'autres. Quand on connaît l'étendue des réactions possibles devant un même problème, l'on peut s'interroger sur la pertinence d'émettre des conclusions à partir d'un témoignage.

Paradoxalement, cette limite permet également d'entrevoir d'autres perspectives. Bien sûr, à un premier niveau, les éléments qui ressortent relèvent surtout du particulier, puisqu'il s'agit de rendre compte d'une expérience personnelle. Cependant, on peut formuler l'hypothèse que, lorsque l'on descend plus profondément à un deuxième ou un troisième niveau, la compréhension qui émerge présente des aspects communs à un plus grand nombre de personnes, ce qui peut donner lieu à des généralisations.

Progoff (1984) présente l'image du puits souterrain pour expliquer comment l'expérience de chaque individu se distingue de celle des autres pour ensuite s'y confondre. Quand la personne descend à l'intérieur d'elle-même, elle parvient à un premier niveau qui décrit bien son individualité propre. Toutefois, quand elle descend encore plus profondément dans son puits intérieur, elle peut atteindre un ruisseau souterrain qui est la source de tous les puits et les alimente.

Cette image du ruisseau souterrain illustre la capacité de rejoindre des éléments appartenant à un grand nombre d'individus, à partir de l'expérience individuelle de la chercheuse. Au-delà de composantes à teneur personnelle, une vision plus universelle émerge et s'articule, suite à une démarche d'approfondissement plus poussée. Une mise en relation avec les expériences des autres participantes permet également d'explorer la résonance de cette compréhension chez les autres.

Il faut cependant souligner que, comme il a été expliqué précédemment, cette recherche est d'abord centrée sur l'expérience de la chercheuse. Cette précision signifie que l'analyse réflexive des données provenant de celle-ci est plus fouillée. Par conséquent, si cette recherche devait se poursuivre ultérieurement, l'accent serait alors davantage mis sur les données provenant des entrevues réalisées avec les quatre étudiantes.

Le troisième aspect, lié à la complexité du sentiment d'échec, nous rappelle l'importance accordée à la dimension formation introduite dans la présente recherche. Ainsi, pour la personne elle-même, il est question d'appréhender un phénomène à travers ses différentes manifestations. Cette première démarche facilite l'accueil de ce sentiment et son intégration, parce que c'est formateur. De cette façon, la subjectivité du chercheur permet à celui-ci de se former, au plan personnel.

En outre, le fait d'entrer en relation avec le sentiment d'échec des autres, sur le plan professionnel, permet de mieux comprendre ce qui est commun à plusieurs personnes dans ce sentiment. Il y a formation au plan professionnel quand la personne, à travers sa propre exploration du sentiment d'échec, développe la capacité d'accompagner les autres dans leur sentiment d'échec. Comme l'exprime Kreisberg (1992) lorsqu'il utilise l'expression «*power with*», la relation éducative peut se transformer lorsque le pouvoir est partagé.

Cependant, la centration sur sa propre expérience devient une limite dans mon travail comme chercheuse. En effet, lorsque l'on considère cette thèse sous l'angle du couple recherche-formation, l'accent est mis plus particulièrement sur l'aspect formateur.

Ce choix était sans doute incontournable étant donné l'urgence de la question pour la chercheuse. De plus, cette recherche de type plus expérientiel correspond mieux aux forces développées par celle-ci, lors des recherches précédentes, ainsi qu'à l'univers professionnel d'une praticienne. Néanmoins, il conviendrait sans doute, dans une recherche ultérieure, d'aborder un tel sujet sous un aspect plus théorique, afin de poursuivre l'exploration de la question soulevée.

3. NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

Cette recherche a permis une exploration du sentiment d'échec, et du processus par lequel on peut l'intégrer. Pour donner suite à cette recherche, plusieurs domaines d'investigation présentent de l'intérêt pour la chercheuse, en vue d'une recherche ultérieure.

Un premier domaine de recherche s'intéresse à la question du **rapport à l'échec et à la réussite chez des enseignants en exercice**. Ce domaine d'investigation pourrait donner lieu à la formation d'un groupe d'éducateurs prêts à porter leur attention à ces sujets. Certains aspects paraissent particulièrement intéressants à explorer : l'échec ou la réussite chez soi et l'échec ou la réussite chez les autres.

Voici quelques questions pouvant être abordées lors de ces rencontres. Comment ces personnes traitent-elles l'échec (leur échec, celui des enfants, celui de leur entourage) ? Quelle attitude ont-elles devant l'échec ? Qu'est-ce qui a influencé cette attitude ? Comment peuvent-elles modifier cette attitude, si celle-ci les dérange ? Que signifie leur propre réussite, celle des enfants, celle de leur entourage ? Quels liens peuvent être établis entre la manière dont on aborde la réussite et celle dont on aborde l'échec ? Si de tels liens existent, comment peut-on les expliquer ?

Un deuxième domaine pourrait viser les **interventions éducatives faites auprès des jeunes enfants**. Sachant qu'une dynamique du sentiment d'échec s'installe souvent chez les enfants, à l'âge préscolaire, il serait intéressant d'essayer de comprendre quelles sont les interventions éducatives qui peuvent en favoriser le développement. Une telle

recherche, s'intéressant au contexte éducatif dans lequel les enfants sont placés, pourrait regarder différentes interventions faites par des éducateurs de maternelle ou de garderie afin de voir comment celles-ci influencent l'installation de cette dynamique chez les enfants.

Ce type de recherche pourrait donner lieu à un retour sur le passé de l'enseignant, pour mieux comprendre ce qui favorise tel comportement chez l'enseignant qui intervient. Comment l'enseignant en est-il venu à adopter ce type d'interventions ? Comment s'est installé son comportement depuis ses premières années d'expérience ? Quelle a été l'influence des années de formation sur les attitudes développées ?

Un troisième domaine s'intéresse à la question de la **crise chez les enseignants**. On sait que ceux-ci vivent régulièrement des malaises latents. Qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné un malaise devient insoutenable, alors que la personne avait pu si longtemps s'accommoder de cette situation ? Peut-on découvrir des événements externes qui exercent une influence dans le déclenchement d'une crise ? Quels facteurs internes peuvent contribuer à changer la signification d'un malaise pour qu'il devienne une crise ?

À partir de l'analyse faite dans cette recherche, il est possible d'émettre l'hypothèse que la crise a été déclenchée par une série de facteurs internes et externes et non pas par un seul événement. De plus, ces facteurs touchent à la fois la vie personnelle et la vie professionnelle, comme le souligne d'ailleurs Huberman (1989). Parmi ceux-ci, mentionnons le choix d'aller vers un questionnement en prenant la décision d'entreprendre des études doctorales.

On peut également penser qu'il s'agit d'une période de vulnérabilité accrue à cause de la participation au groupe de recherche du LABO-TIPE où les questions de transformation intérieure sont régulièrement abordées en lien avec les pratiques éducatives des participants. De plus, la crise survient au moment où le malaise ne peut plus être enfoui et oublié, comme par le passé. Le déséquilibre devient alors perceptible, ce qui fait émerger un sentiment d'urgence à se préoccuper de cette question.

Un quatrième domaine pourrait s'intéresser au **processus d'accompagnement lorsqu'il se produit une crise**. Certaines questions peuvent être soulevées par rapport aux liens à établir entre accompagnement et crise. Quel est le rôle de l'accompagnement dans le déclenchement d'une crise ? Est-ce que la personne qui accompagne doit ou non accélérer la crise ? Jusqu'où peut aller celui qui accompagne, dans son rôle auprès de la personne en crise ? Quels sont les effets possibles de l'accompagnement aux différentes phases de la crise ?

Un cinquième domaine de recherche pourrait essayer de comprendre **le rapport que l'enseignant entretient avec la régression dans le processus de changement**. Lorsqu'une transformation commence à apparaître, il n'est pas rare d'assister à des périodes plus ou moins longues où ce que l'on croyait acquis semble s'évanouir. Ces périodes de régression font souvent naître du découragement chez celui qui les rencontre. Qu'est-ce qui fait que la personne choisit de ne pas abandonner ? Que peut faire celui qui accompagne pour soutenir la personne ? En quoi ces périodes de régression peuvent-elles permettre une consolidation du changement ?

Enfin, un sixième domaine de recherche pourrait s'intéresser à **l'approche heuristique et à la recherche-formation**. Comment la personne en arrive-t-elle à déterminer son intérêt de recherche ? Quel est le rôle du directeur de recherche dans le choix du sujet ? Quels sont les événements marquants pendant le déroulement de la recherche ? Quelles devraient être les conditions facilitantes afin que le chercheur puisse compléter sa recherche ?

Voilà beaucoup de pistes à explorer qui pourront donner lieu à des recherches futures. En terminant, j'ose espérer que cette recherche apportera une contribution intéressante à la compréhension de la question de l'échec en éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM, A. (1989). «Une approche centrée sur la personne de l'enseignante». *Éducation et pédagogie*, (1), 23-32.
- ABRAHAM, A. (éd.) (1983). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions ESF.
- ABRAHAM, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Épi.
- ANDRÉANI, T. (1968). «Échec dans la civilisation». In J. Lacroix (éd.), *Les hommes devant l'échec*. Paris : PUF.
- ARTAUD, G. (1985). *L'adulte en quête de son identité*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- ARTAUD, G. (1978). *Se connaître soi-même*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- AVANZINI, G. (1993). «Post-face». In G. Le Bouedec, et A. de La Garanderie (dir.), *Les études doctorales en sciences de l'éducation* (p. 153-164). Paris : L'Harmattan.
- BAILLAUQUES, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF.
- BELENKY, M.F., Ne VICKER CLINCHY, B., RULE-GOLDBERGER N. et MATTRICK PARULE, J. (1986). *Women's Ways of Knowing, the Development of Self Voice and Mind*. New York : Basic Books Inc. Publishers.
- BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN, G. (1996). «La prévention de l'échec scolaire : l'apport des programmes d'intervention précoce». In R. Féger (dir.), *Désordre, rupture, échec* (p. 289-303). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BRETON, J.C. (1987). *Foi en soi et confiance fondamentale*. Montréal : Les Éditions Bellarmin.
- CAOQUETTE, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB éditeur.
- CAPRA, F. (1983). *Le temps du changement*. Monaco : Éditions du Rocher.
- CLANCE, P.R. et O'TOOLE, M.A. (1988). «The imposter phenomenon : An internal barrier to empowerment and achievement». In D. Rothblum et E. Cole (dir.), *Treating women's Fear of Failure*. New York : The Haworth Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- CRAIG, P.E. (1978). «La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en science humaine». In *The Hearth of the teacher, A Heuristic Study of the Inner*

- World of Teaching*. Traduit par Ali Haramain, document inédit. Boston : Boston University Graduate School of Education.
- DANON-BOILEAU, H. (1996). «L'échec scolaire». In R. Féger (dir.), *Désordre, rupture, échec* (p. 185-202). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- DAOUST, A. (1996). «La gestion des échecs scolaires». In R. Féger (dir.), *Désordre, rupture, échec* (p. 325-341). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- DELORME, A. (1982). *Psychologie de la perception*. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- DELORS, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Éditions Odile Jacob.
- DESLAURIERS, J.P. (1991). *Recherche qualitative*. Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- DIRECTION DE LA TITULARISATION ET DE LA CLASSIFICATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1995). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- DITISHEIM, M. (1987). «Pourquoi et comment travailler l'histoire de vie dans le cadre de la formation des enseignants ?». *Éducation et recherche* (3), 346-361.
- FIRMAN, J. (1993). *Je et Soi*. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- GARNEAU, J. et LARIVEY, M. (1983). *L'auto-développement, psychothérapie dans la vie quotidienne*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- GAULEJEC, V. (de) (1989). «Honte et pauvreté». *Santé mentale au Québec*, XIV(2), 128-137.
- GENDLIN, E.T. (1982). *Au centre de Soi*. Montréal : Le Jour éditeur.
- GIGNAC, M. (1988). *Étude du concept d'intégration : une politique, un processus, une stratégie*. Rapport de recherche. Université de Trois-Rivières.
- GINGRAS, J.M. (1990). «L'intuition et la créativité du thérapeute ou de l'éducateur». *Intégration*, (5), 44-47. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- HARAMEIN, A. (1996a). *En guide de synthèse : résonances d'un univers expérientiel*. Communication présentée au 2ième symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (à paraître dans les Actes du symposium).
- HARAMEIN, A. (1996b). *Plan de cours PPA 3200 : Problématique spécifique au préscolaire et au primaire, secteur approche pédagogique nouvelle*.

- HARAMEIN, A. (1995). «Expérience de supervision en recherche-formation : du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport». *Repères*, (17), 111-126.
- HARAMEIN, A. (1993). «La personne, trait d'union entre la recherche et la formation». In L.G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. Leblanc (dir.), *Libérer la recherche en éducation, tome II* (p. 367-375). Actes du 3ème congrès des sciences de l'éducation de langue française. Ottawa : Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.
- HARAMEIN, A. (1989). «Savoir académique et pratique professionnelle, une interaction sans acteur !». In G.R. Roy (éd.), *Actes du congrès des sciences de l'éducation de langue française. Tome I*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- HARAMEIN, A. (1988). «L'école un tout ou un fourre-tout». *Repères*, (9), 65-93.
- HÉTU, J.C. (1997). *Plan de cours PED 4010 A. Dossier professionnel et culturel 2*. Université de Montréal. Document inédit.
- HÉTU, J.C. et BOYER, S. (1988). «Recherche-formation et pratique holistique». In *Actes du colloque Mouvement, corps et conscience, Congrès ACFAS*. Montréal : Éditions Pierre Gauthier.
- HONORÉ, B. (1980). *Pour une pratique de la formation*. Paris : Payot.
- HOUDE, R. (1986). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- JOSSO, C. (1993). «Peut-on séparer la recherche de la formation et la formation de la recherche en éducation des adultes ?». *Penser la formation*, (72), 173-195. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- KNOWLES, G. et HOEFLER, V. (1989). «The student teacher who wouldn't go away : Learning from failure». *The Journal of Experiential Education*, 12(2), 14-21.
- KOTTLER, J.A. et BLAU, D.A. (1989). *The Imperfect Therapist*. San Francisco : Jossey-Bass.
- KREISBERG, S. (1992). *Transforming Power, Domination, Empowerment and Education*. Albany : State University of New-York Press.
- LABERGE, Y. (1996). «Réussir dans la vie ou laisser la vie réussir en soi : le paradoxe de l'échec scolaire». In R. Féger (dir.), *Désordre, rupture, échec*, (p. 175-182). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- LACROIX, J. (1969). *L'Échec*. Paris : PUF.
- LA GARANDERIE, A. (de) et CATTAN, G. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Centurion.
- LAROCQUE, F. (1996). *Exploration heuristique d'un espace vital dans une pratique éducative*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- L'ÉCUYER, R. (1990). «Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans après William James». *Revue québécoise de psychologie*, 11(12), 126-167.
- LE BOUEDEC, G. (1993a). «Le séminaire d'études doctorales : des acteurs mobilisés par des enjeux puissants». In G. Le Bouedec et A. de La Garanderie (dir.), *Les études doctorales en sciences de l'éducation* (p. 21-37). Paris : L'Harmattan.
- LE BOUEDEC, G. (1993b). «Introduction». In G. Le Bouedec et A. de La Garanderie (dir.), *Les études doctorales en sciences de l'éducation* (p. 7-18). Paris : L'Harmattan.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- MANDIN, L. (1989). *An Invitation to Dance : The Gentle Art of Teaching*. Thèse de doctorat en philosophie. Edmonton : University of Alberta.
- MASLOW, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.
- MAY, R. (1969). *Amour et volonté*. Stock : New York.
- MOUSTAKAS, C. (1990). *Heuristic Research. Design, Methodology and Applications*. Newbury Park : Sage Publications.
- NUTTIN, J. (1968). «Psychologie expérimentale de l'échec». In J. Lacroix (dir.), *Les hommes devant l'échec* (p. 3-12). Paris : PUF.
- PAQUAY, L. (1994). «Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant». *Recherche et formation*, (16), 7-34.
- PARÉ, A. (1993a). «Présence en éducation». *Intégration*, (17), 9-33. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- PARÉ, A. (1993b). *Les qualités de l'écoute*. Document inédit : notes de cours.
- PARÉ, A. (1991). «Analyse évolutive d'une pratique pédagogique». *Intégration*, (10), 23-40. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- PARÉ, A. (1990). *Conférence au colloque du GOÉLAND*. Document inédit.

- PARÉ, A. (1984). *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- PARÉ, A. et LEGAULT, M. (1995). «Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles». *Cahiers de recherche en éducation*, 2(1), 123-164. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- PELLETIER, D. (1981). *L'arc-en-soi*. Paris : Robert Lafond.
- PERRENOUD, P. (1996). «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience». In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 181-207). Paris : De Boeck et Larcier.
- PINEAU, G. (1985). «Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux». *Éducation permanente*, (80), 147-158.
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- POEYDOMANGE, M.L. (1984). *L'Éducation selon Rogers*. Paris : Bordas.
- PROGOFF, I. (1984). *Le journal intime intensif*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- PROULX, P. (1992). «Les sources profondes d'un sentiment d'échec». *Intégration*, (13), 48-54. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- PROULX, P. (1985). *Analyse d'un changement dans la relation éducative selon une approche heuristique*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- RICHARD, M. (1990). *Les courants de la psychologie*. Bruxelles : Vie ouvrière.
- ROBERTSON, C. (1992). «Changer le contexte du changement». *Intégration*, (12), 11-18. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- ROGERS, C. et KINGET, G.M. (1976). *Psychothérapie et relations humaines, volume 1*. Paris : Éditions Béatrice Nauwelaerts.
- ROGERS, C.R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Bordas.
- ROSNAY, J. (de) (1975). *Le microscope*. Paris : Éditions du Seuil.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DOLBEC A. (1994). «Quelle recherche pour quel changement ?». In J. Chevrier, *La recherche en éducation comme source de changement* (p. 85-101). Montréal : Les Éditions Logiques.

- SCHUCHARDT, E. (1990). «Face à l'échec : «Pourquoi moi ?». Une chance d'apprendre à vivre». *Concilium*, (231), 81-104. Paris : Centre national des Lettres.
- SELIGMAN, M.E P. (1990). *Learned Optimism*. New York : Pocket Books.
- ST-ARNAUD, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (1974). *La personne humaine*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- TESCH, R. (1987). «Emerging themes : The researcher's experiences». *Phenomenology and Pedagogy*, 5(3), 230-241.
- VERMEIL, G. (1996). «Les difficultés scolaires». In R. Féger (dir.), *Désordre, rupture, échec* (p. 213-247). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- WATZLAWICH, P., WEAKLAND, J. et FISCH, R. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.
- WEISER, J. (1991). «L'apprentissage dans une perspective de croissance de la conscience». *Intégration*, (10), 9-22. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- YUEN, L.M. et DEPPER D.S. (1987). «Fear of failure in women». In E.D. Rothblum et E. Cole (dir.), *Treating Women's Fear of Failure*. New York : The Haworth Press.

ANNEXE 1
CANEVAS DE QUESTIONS¹

¹ Ces questions ont servi de point de départ aux entrevues faites avec les co-chercheures. Bien sûr, d'autres questions sont venues compléter celles-ci, à certains moments, pour apporter des précisions ou permettre d'approfondir un point de discussion.

PREMIÈRE ENTREVUE AVEC LES ÉTUDIANTES

- **Les niveaux préscolaire et primaire**

Parle-moi des difficultés que tu as vécues au niveau préscolaire ou primaire ?

As-tu vécu des échecs durant cette période ? Si oui, décris-moi ce qui s'est passé ?

Comment te comportes-tu dans ces situations ?

Qu'est-ce qui est aidant pour toi dans ces moments-là ?

Peux-tu parler facilement de ce sujet aujourd'hui ?

Qu'as-tu appris de tes difficultés ou échecs pour toi-même ou pour ton rôle d'éducateur ?

- **Les études secondaires**

Parle-moi des difficultés que tu as vécues au niveau secondaire ?

As-tu vécu des échecs durant cette période ? Si oui, décris-moi ce qui s'est passé ?

Comment te comportes-tu dans ces situations ?

Qu'est-ce qui est aidant pour toi dans ces moments-là ?

Peux-tu parler facilement de ce sujet aujourd'hui ?

Qu'as-tu appris de tes difficultés ou échecs pour toi-même ou pour ton rôle d'éducateur ?

- **Les études collégiales**

Parle-moi des difficultés que tu as vécues au niveau collégial ?

As-tu vécu des échecs durant cette période ? Si oui, décris-moi ce qui s'est passé ?

Comment te comportes-tu dans ces situations ?

Qu'est-ce qui est aidant pour toi dans ces moments-là ?

Peux-tu parler facilement de ce sujet aujourd'hui ?

Qu'as-tu appris de tes difficultés ou échecs pour toi-même ou pour ton rôle d'éducateur ?

- **Les études universitaires**

Parle-moi des difficultés que tu as vécues au niveau universitaire ?

As-tu vécu des échecs durant cette période ? Si oui, décris-moi ce qui s'est passé ?

Comment te comportes-tu dans ces situations ?

Qu'est-ce qui est aidant pour toi dans ces moments-là ?

Peux-tu parler facilement de ce sujet aujourd'hui ?

Qu'as-tu appris de tes difficultés ou échecs pour toi-même ou pour ton rôle d'éducateur ?

- **Les stages d'enseignement**

Parle-moi des difficultés que tu as vécues durant tes stages précédents ?

As-tu vécu des échecs durant cette période ? Si oui, décris-moi ce qui s'est passé ?

Comment te comportes-tu dans ces situations ?

Qu'est-ce qui est aidant pour toi dans ces moments-là ?

Peux-tu parler facilement de ce sujet aujourd'hui ?

Qu'as-tu appris de tes difficultés ou échecs pour toi-même ou pour ton rôle d'éducateur ?

DEUXIÈME ENTREVUE AVEC LES ÉTUDIANTES

- **Les difficultés**

Parle-moi d'activités que tu as faites en classe et dans lesquelles tu as vécu des difficultés particulières ?

Quelles ont été les difficultés que tu as eues dans tes relations avec les enfants de ta classe ?

As-tu rencontré des difficultés dans tes relations avec ton enseignante-formatrice ?

Comment as-tu réagi par rapport à ces difficultés ?

Quel effet ont eu sur toi ces difficultés dans la poursuite de ton stage ?

Qu'as-tu fait pour dépasser ces difficultés ?

Quels ont été les facteurs les plus aidants pour toi face à ces difficultés ?

- **Les échecs**

Parle-moi d'activités que tu as faites en classe et dans lesquelles tu as vécu des échecs ?

Quelles ont été les échecs subis dans tes relations avec les enfants de ta classe ?

As-tu rencontré des échecs dans tes relations avec ton enseignante-formatrice ?

Comment as-tu réagi par rapport à ces échecs ?

Quel effet ont eu sur toi ces échecs dans la poursuite de ton stage ?

Qu'as-tu fait pour dépasser ces échecs ?

Quels ont été les facteurs les plus aidants pour toi face à ces échecs ?

- **Le sentiment d'échec**

À certains moments durant le déroulement de ton stage, as-tu ressenti un sentiment d'échec ?

Dans quelle circonstance particulière ?

Comment as-tu réagi à ce sentiment-là ?

Quelle influence ce sentiment-là a-t-il eu dans la poursuite de ton stage ?

Quels ont été les facteurs les plus aidants pour toi face à ce sentiment d'échec ?