

L'accès à un horizon inédit à travers les existentiels : une toile phénoménologique-herméneutique pour comprendre le stress-coping chez des jeunes

Renée Guimond-Plourde, Ph.D.¹

Université de Moncton, Campus d'Edmundston (UMCE)

Résumé

Cet article s'inspire des travaux de recherche conduits dans le cadre d'une thèse de doctorat en éducation (Guimond-Plourde, 2004). Plus spécifiquement, il introduit un cadre épistémologique et méthodologique qui s'attarde aux fondements et aux caractéristiques d'une approche qualitative/interprétative d'inspiration phénoménologique-herméneutique dans le but d'explicitier le sens attribué à l'expérience vécue en stress dans le milieu scolaire, et à la conduite de coping². Le passage de la dimension empirique à la dimension phénoménale permet d'évoquer le retour à ce qui a été oublié ou délaissé dans l'expérience vécue en stress-coping chez des jeunes de 15 à 17 ans. À partir d'une double affiliation philosophique, l'angle phénoménologique appréhende le stress-coping comme un phénomène existentiel alors que la perspective herméneutique vise l'interprétation des liens entre l'expérience vécue et le sens. Ce type d'acquis propose une autre connaissance qui met en valeur le caractère unique et personnel du vécu quotidien du jeune en milieu scolaire.

Mots-clés

STRESS-COPING; PHÉNOMÉNOLOGIE-HERMÉNEUTIQUE; PHÉNOMÈNE EXISTENTIEL;
ADOLESCENTS; MILIEU SCOLAIRE

Remarques introductives : assister à la révélation du monde

Comme humain, chacun est à la fois engagé et entraîné dans le déploiement de sa vie. Pour saisir cette réalité existentielle, l'auteur italien Svevo (1995) propose un voyage en train qui tente d'éclairer la compréhension de cette quête universelle. Comme la petite fille dans le train du *Court voyage sentimental*, certains aimeraient voir le train en marche, alors qu'ils sont dans le compartiment. « “Je veux voir”, répète-t-elle inlassablement [...]. Elle veut voir le train et elle est dedans » (Svevo, 1995, p.83-87). Le dilemme humain qu'elle met à jour est celui de ne pas pouvoir se voir voyager soi-même. Réprimandée pour son innocence et sa spontanéité par les adultes autour d'elle, qui savent bien que lorsqu'on est « dedans », on ne peut

RECHERCHES QUALITATIVES –VOL.25(2), 2005, pp. 1-27.

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2005 Association pour la recherche qualitative

être « devant », la fillette révèle cependant la place du phénoménologue, celui qui retourne à l'innocence devant le monde.

Ce regard étonné et naïf permet de repérer les obscurités, les égarements, les ambiguïtés et aussi les intrications laissées dans l'ombre. Une toile phénoménologique considère l'énigme du monde en marche, elle ne renonce pas à voir la « marche » du monde sous prétexte que tous les passagers sont embarqués. Le phénoménologue, comme la petite fille de Svevo, se penche à la fenêtre, dans le virage, et profite du train qui file dans la beauté du paysage. « Voir la campagne, le train et soi-même en même temps... Voilà qui serait un vrai voyage » (Svevo, 1995, p.85). Somme toute, cette allégorie rappelle que l'essentiel est de savoir d'où, de quel point de vue, chaque être humain assiste à la révélation du monde. Ce prétexte se transpose au sein de toute démarche scientifique représentée comme une forme d'activité humaine impliquant des choix d'intention, d'idéologie et de méthodologie (Bouchard, 1998; Bouchard et Gélinas, 1990; Guimond-Plourde, 1998; 1999; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000).

Une recherche qualitative/interprétative d'inspiration phénoménologique-herméneutique : positionnement épistémologique

Pour Pirès, la science organise ou construit une certaine lecture de la réalité: « Personne ne prétend livrer *tous* les aspects de la réalité » (1997, p.26; les italiques sont de l'auteur). Le positionnement du chercheur, selon la perception de la réalité dont il est porteur, conditionne sa relation avec ce qu'il cherche à observer et, par conséquent, ce qu'il y voit (Bouchard, 1998). Capra parle du « phénomène d'accouchement du monde » (Capra et Steindl-Rast, 1991, p. 130) : c'est toujours la connaissance de l'objet à partir du sujet. Pour cerner l'influence de cette vision du monde sur les choix posés, certaines caractéristiques de la recherche qualitative/interprétative et des approches herméneutique et phénoménologique sont présentées.

Dans le monde anglo-saxon, la *Qualitative Research*³ correspond à un champ de la recherche proprement dit, particulièrement développé en ethnologie, sociologie, anthropologie et sociolinguistique. Au Québec, il s'agit plutôt d'un horizon de recherche au croisement de différentes disciplines et qui a opté pour un certain nombre de concepts communs, tout en laissant chaque secteur libre de ses méthodes déjà établies (Deschamps, 1995). Autant du côté anglophone que francophone, la recherche qualitative se divise en plusieurs courants, chacun ayant une perspective propre. Au-delà des divergences internes entre courants qualitatifs, trois grandes orientations communes sont isolées par Santiago-Delefosse (2002, p.198). Premièrement, une attention particulière est portée aux données orales recueillies en situation concrète et quotidienne. Le langage est dès lors considéré comme le médiateur privilégié de l'expérience humaine. « Toutes les approches

qualitatives s'intéressent au discours et à la manière dont le sujet exprime son monde en mots » (Santiago-Delefosse, 2002, p.198). Deuxièmement, il y a un intérêt pour l'étude des cas singuliers dans leur contexte naturel. Dès lors, l'expérience vécue et la parole réflexive sont considérées comme les sources premières pour comprendre l'individu en situation dans la vie quotidienne. Troisièmement, c'est le recours à un sujet incarné qui donne du sens à son activité humaine. Dans ce cadre, le sens est considéré comme une coconstruction en situation dialogique.

Poussant plus avant cette réflexion épistémologique, Savoie-Zajc (2000) qualifie ce mouvement de « qualitatif/interprétatif ». Cette appellation renvoie à un « glissement de sens » (2000, p.174) qui met en synergie le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données de recherche. C'est de ce point de vue que « la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières, dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p.176).

Si la recherche qualitative/interprétative se révèle comme un cadre épistémologique pertinent pour soutenir le type d'interrogation scientifique qui relève de la compréhension, une approche phénoménologique-herméneutique nécessite d'être positionnée distinctement dans le vaste champ de la philosophie (Embree,2001; Meyor,2002; Tymieniecka,2003). Sans prétendre couvrir toutes les notions reliées à la phénoménologie et à l'herméneutique, certaines ont préséance et sont explicitées.

D'un point de vue ontologique, l'objet d'étude en phénoménologie est « toujours l'expérience humaine » (Bouchard, 1993, p.18). Heidegger a traduit provisoirement la phénoménologie par la « science des phénomènes » (1969, p.45). Le phénomène demeure cependant un terme polysémique. S'il désigne le fait objectif abordé par la science ou l'événement ordinaire ou extraordinaire de la vie quotidienne, il possède un sens précis dans le contexte phénoménologique. Étroitement lié à l'intentionnalité, il réfère alors à la chose visée par la conscience. Dès lors, un phénomène n'est pas une chose observable en tant que séparée du sujet ou une simple réalité mentale, mais il est le « dévoilement de la chose même comme elle est, dans la vie... du sujet » (Baraquin, Beaudart, Dugué, Laffitte, Ribes et Wilfert,1995, p.243). Sa qualité essentielle se résume à « ce que la conscience prend dans son regard » (Meyor, 2002, p.23). Or donc, en se manifestant soi-même, tout phénomène « définit un mode privilégié de rencontrer quelque chose » (Heidegger,1969, p.48). À partir de cette précision, il ne faut pas comprendre un

sujet percevant, coupé du monde perçu, mais bien une coconstruction entre phénomène et « conscience de ».

Quels que soient les courants de la phénoménologie, celle-ci propose une référence au champ de la conscience en rapport avec l'intentionnalité, car rien ne peut être effectué sans « intention de ». De ce fait, la conscience n'est pas un ensemble de faits psychiques (comme dans la psychologie classique), mais une visée d'objet. Dans sa perspective méthodologique, la phénoménologie cerne le processus pour expliciter l'intentionnalité. Elle postule la suspension et la mise entre parenthèses de tout jugement, de tout présupposé, afin de retourner aux choses elles-mêmes. La particularité de cette « mise en suspens » n'interrompt que la relation ordinaire et qui va de soi avec le monde. Cette interruption permet donc de contenir cette relation, en quelque sorte, pour la voir et la révéler. « En effet, ce n'est pas qu'il faille, en écoutant quelqu'un ou en abordant une lecture, oublier toutes les opinions préconçues sur le fond et toutes les opinions personnelles. Ce qui est requis, c'est uniquement d'être ouvert à l'opinion de l'autre ou du texte » (Gadamer, 1976, p.106: l'italique est de l'auteur).

Le terme *herméneutique* signifie, selon Bouchard (1993, p.16), l'art d'interpréter les textes et, par extension, le langage en général. Elle est fondée sur une pratique, celle de l'interprétation et de la compréhension. L'herméneutique, qui était réservée jusqu'au 19e siècle à l'interprétation des textes sacrés, a été adoptée pour la recherche par Dilthey au 19e siècle, Heidegger et Ricoeur au 20e siècle. De nos jours, elle est désignée comme « une science de la compréhension » (Bouchard et Guérette 1991) ou comme « la recherche du sens dans le domaine de la connaissance à l'échelle humaine » (Gusdorf, 1988, p.230).

Pour Haicault, « les méthodes qualitatives sont des méthodes orales fondées sur l'écoute » (2000, p. 165). Cette caractéristique rejoint l'herméneutique dans ses fondements mêmes. Dans ce qui pourrait être décrit comme un « testament philosophique », le dernier ouvrage de Gadamer (2004) précise d'ailleurs que l'herméneutique est la théorie selon laquelle nous devons apprendre à écouter. Ce processus renvoie à la compréhension d'une réalité qui est construite et suppose, comme point de départ, l'interrogation des individus. Gadamer (1976) considère la question comme l'outil herméneutique par excellence: « Seul possède le savoir qui possède les questions » (p.211). Dès lors, la signification que prend le discours dépend du questionnement du chercheur ainsi que de ce que celui-ci cherche à comprendre. Tout échange dépasse une série d'énoncés pour s'ouvrir sur l'alternance de questions et de réponses. C'est ainsi que le langage instaure un horizon d'entente possible qui fait que la « vérité » apparaît comme participation créatrice. Dans la tradition herméneutique, le fondement de ce dialogue réside dans la dialectique question/réponse qui débouche sur la création de sens (Gadamer, 1976).

Ces précisions épistémologiques situent donc la connaissance dans une plus grande intimité avec les dimensions ontologiques de la vie humaine et qui se rapprochent de ces types d'expériences situées à l'extérieur de la science de la nature comme le phénomène du stress-coping à l'adolescence.

État de la question sur le stress-coping à l'adolescence : « pour connaître la rose, quelqu'un emploie la géométrie et un autre emploie le papillon »

C'est cette pensée du poète Paul Claudel qui devient le témoin-précurseur permettant d'appréhender l'état actuel d'un questionnement scientifique qui encadre des données générales sur le stress-coping⁴ à l'adolescence. C'est principalement sous « l'angle de la géométrie » que la connaissance nous parvient. En ce début de 21^e siècle, un discours scientifique, social et populaire concernant le stress et le coping est en nette croissance. Par définition, le stress correspond à une transaction entre la personne et son environnement alors qu'on parle de coping pour désigner les réponses et réactions que la personne va élaborer pour maîtriser, réduire ou, simplement, tolérer toute situation déséquilibrante (Lazarus et Folkman, 1984; Lazarus et Launier, 1978).

Le stress chez les enfants et les adolescents est reconnu comme une problématique⁵ sociale et sanitaire par les parents, le personnel du milieu scolaire et de la santé, ainsi que par les chercheurs, les organismes non gouvernementaux et les gouvernements (Bradette, Marcotte, Fortin, Royer et Potvin, 1999; Dumont, 2000; Hobfoll, Schwarzer et Chon, 1998; Institut de la statistique du Québec, 2002; Lavoie, 1994; Organisation mondiale de la santé, 1998; Ryan-Wenger, Sharrer et Wynd, 2000; Witkin, 1999). Spécifiquement, le stress s'inscrit comme un problème de santé vécu au quotidien qui affecte le bien-être des jeunes âgés de 15 à 19 ans (Comité consultatif fédéral-provincial-territorial sur la santé de la population, 1999). Bon nombre de travaux révèlent que, pour plusieurs chercheurs, professionnels et éducateurs, suffisamment d'indices laissent deviner que des effets inquiétants, reliés à la santé physique et mentale ainsi qu'au rendement scolaire de certains, sont engendrés, ou du moins accentués, par un stress qui dépasse leur capacité individuelle d'ajustement (Casey, 2002; De Noon, 2002; Dombrowski, 1999; Guimond-Plourde, 1994; Plancherel, 1998; Sharrer et Ryan-Wenger, 1991; Skinner et Wellborn, 1997; Viau, 1995).

Depuis les vingt-cinq dernières années, des recherches menées sur le stress et le coping à l'adolescence sont en pleine expansion et représentent des courants théoriques et praxéologiques divers (Bolognini, Plancherel, Nùnez et Bettschart, 1994; Compas, 1987; Dumont et Plancherel, 2001; Garmezy et Rutter, 1983;

Goodyer,1994; Rosnet,2002; Seiffge-Krenke,1994; Stark, Spirito, Williams et Guèvremont,1989; Verstraeten, Gossiaux et Renard,2002; Wolchik et Sandler,1997). Ces recherches rendent compte de tendances qui se recoupent, tout en mettant à jour des limites.

Premièrement, les contributions des études centrées sur le stress et le coping chez les jeunes sont plus claires que celles portant sur les adultes (Bradette et coll.,1999; Dumont et Plancherel, 2001; Plancherel,1998). Faute de données empiriques, les chercheurs superposent les recherches sur les adultes comme modèle théorique pour expliquer le fonctionnement des enfants et des adolescents (Plancherel, 2001). « There are no specific models or theories to explain the entire process of children's stress and coping » (Ryan-Wenger et coll., 2000, p.265). De plus, dans cette suite de la transposition adultes/jeunes et comme exemple, les échelles de mesure sont préalablement conçues pour les adultes et adaptées à l'âge des adolescents. Leur parole est alors sollicitée à travers des grilles de questions codifiées et normalisées. Lazarus, parle d'un type de données rudimentaires : « Questionnaires, including my own, permit quantification, which is an asset, but are apt to produce superficial data because they overlook meaning » (1998, p.398). Ce chef de file conteste le clivage entre l'être humain et son mode de rencontre existentielle. Par conséquent, le recours à des instruments standardisés qui cherchent à décrire une réalité du dehors, en termes de catégories posées au départ, n'offre pas la possibilité de dévoiler des dimensions que ne sont pas, d'une certaine façon, isolées d'avance.

Deuxièmement, malgré la reconnaissance du stress-coping comme problématique sociale et sanitaire auprès de la population adolescente, il y a peu d'information disponible sur leur expérience et les stratégies mises en oeuvre pour gérer le stress, telles que vécues et décrites par les jeunes eux-mêmes (Gushue,2001; Romer,1993; Witkin,1999). D'une part, l'intérêt des chercheurs s'est centré sur les jeunes qui vivent des difficultés, avec la conséquence qu'il y a un manque d'attention consacrée aux retombées positives du stress. Particulièrement, les jeunes bien portants qui rapportent gérer leur stress avec satisfaction sont absents de ce discours. De plus, autant la littérature traitant du stress que les démarches éducatives d'intervention en gestion du stress, rendent compte d'un discours « andrago-centrique », c'est-à-dire axé sur les valeurs et les intérêts des adultes et des experts. Pour différentes raisons, les expériences vécues par les jeunes sont restées inexprimées, car les chercheurs ont opté pour la parole de leur entourage immédiat et ont ainsi traduit leur expérience en termes de l'adulte. C'est ainsi qu'actuellement, la documentation scientifique qui rend compte de leur point de vue demeure restreinte (Ma et Zhang,2002).

Ce regard « andrago-centrique » a contribué à l'essor de la recherche sur le stress-coping chez les jeunes depuis les années quatre-vingts. Or, cette subordination au point de vue des adultes et les contributions des recherches

clairsemées traitant du point de vue des jeunes en santé laissent actuellement dans l'ombre une facette de la problématique globale du stress-coping : Comment les jeunes font-ils face à une expérience vécue en stress-coping? Comment la décrivent-ils? Quel sens donnent-ils à cette réalité vécue quotidiennement? Un tel cadre scientifique privilégie dès lors la parole, son expression et le sens qui se fait jour. Ces interrogations permettent de dépasser la pensée dominante actuelle, qui fait abstraction de la situation contingente et de l'incarnation (*embodiment*) du jeune, et qui traite l'existence humaine du dehors, à la manière d'un « problème » dont les données sont objectivement survolées. En écoutant les jeunes communiquer une portion de leur expérience, on saisit leurs actions et projets, ce qui les met en mouvement, les organise et les soutient, plutôt que ce qui les détermine. De cet angle, les jeunes sont considérés comme des experts qui peuvent nous informer sur la complexité en jeu dans ce phénomène existentiel.

Dans la perspective de situer l'humain et la subjectivité au coeur de la production de la connaissance, c'est sous « l'angle du papillon » qu'une démarche phénoménologique-herméneutique offre une vision complémentaire; celle d'une réalité mouvante conçue comme le fruit d'une construction relevant d'un processus subjectif et intersubjectif. Au sens figuratif, il s'agit de proposer, comme activité scientifique, d'éclairer sous une autre lumière le stress-coping, de lui redonner un certain essor. Dans un tel mouvement de décentration, on peut s'interroger sur la manière dont les jeunes se situent par rapport à ce phénomène, sur le sens qu'ils lui donnent dans le cadre de leurs expériences quotidiennes en milieu scolaire. En conséquence, la compréhension de l'expérience vécue, à partir du point de vue des principaux concernés, de leur façon de dire et de réagir, peut faire la lumière sur les dimensions existentielles, non explorées, d'un phénomène méconnu. Par ailleurs, cette posture a des implications importantes sur le plan de la méthodologie et des méthodes.

Considérations méthodologiques : un survol sommaire

Dans les suites de la logique d'une représentation de la recherche comme activité humaine, Savoie-Zajc et Karsenti (2000) délimitent l'existence de différentes dimensions qui orientent les décisions du chercheur : l'épistémologie, la théorie, la méthodologie et les méthodes. Ces quatre dimensions, interreliées et indissociables, doivent former un tout cohérent afin d'orienter la prise de décisions méthodologiques découlant des postures épistémologiques et théoriques. La façon préconisée pour poser et délimiter la problématique du stress-coping chez la population adolescente oriente la sélection des sujets-collaborateurs ainsi que le choix d'une démarche phénoménologique-herméneutique.

Un ensemble de critères, provenant du cadre de référence et s'appuyant sur la recension des écrits, a guidé le recours à des personnes qui partagent certaines caractéristiques. Les jeunes qui ont été invités à faire partie de cette recherche forment un échantillon intentionnel. C'est « un choix conscient et volontaire des répondants par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2000, p.180) car leur compétence est perçue comme étant pertinente en regard de la problématique. Les sujets-collaborateurs, de sexe masculin et féminin, sont des jeunes en santé qui fréquentent une école secondaire publique du Nouveau-Brunswick : les trois adolescentes (Claudia, Sarah et Kamille) et trois adolescents (Antoine, Mario et Sébastien), sont âgés entre 15 et 17 ans et inscrits dans la voie enrichie du cheminement scolaire.

À partir du souci d'obtenir un matériel exemplaire, au sens de pertinent par rapport à l'objet d'étude, soit la compréhension de l'univers subjectif, Van der Maren (1995, p.313) précise que les sujets doivent avoir vécu l'expérience eux-mêmes et qu'ils doivent être capables de s'en souvenir et de construire un récit. Étant donné les exigences de collaboration (participer à des entretiens tout au long d'une année, rédiger une partie de leur récit dans un journal et collaborer à l'analyse de leur récit), la disponibilité et l'intérêt sont fondamentaux pour participer à ce type de recherche parce qu'elle exige un engagement personnel soutenu. Précisément, chacun accorde une valeur à bien gérer son stress, s'engage à réfléchir à des expériences vécues en relation avec des souvenirs de son passé, des actions et des émotions sur son présent et son avenir par la parole et l'écriture. Les six jeunes qui ont accepté, en mai 2002, ont persisté dans leur collaboration jusqu'à la toute fin de l'étude en mai 2004.

En optant pour cet échantillon intentionnel, un volet complémentaire s'ouvre dans le domaine de la recherche en éducation. Les jeunes, « ceux qui réussissent bien à l'école », selon l'expression de Bradette et coll. (1999, p.72), sont reconnus à travers leurs réussites, leurs réalisations immédiates et la valeur de leur parole. Cet angle d'approche réclame une ouverture qui va au-delà des facteurs de risque et des interventions basées sur des dysfonctions. Globalement, cet ajout contribue à l'enrichissement d'un horizon peu exploré actuellement en recherche et qui considère les jeunes comme sujets d'une histoire plutôt qu'objets de questionnement.

Un cheminement méthodologique enraciné dans une double affiliation philosophique

Max van Manen est un auteur-phare en regard du développement et de la diffusion des repères méthodologiques de la recherche phénoménologique-herméneutique en éducation (1984;1997; 2002). Spécifiquement, le cheminement méthodologique consiste en un échange interactif entre quatre activités (Van Manen,1984). Le

chercheur phénoménologique, dans son activité scientifique, est encouragé à se tourner vers un phénomène humain qui l'interpelle et l'engage dans sa vie de tous les jours. Il s'agit, en un deuxième temps, d'examiner l'expérience telle que vécue, plutôt que conceptualisée. Ceci implique que les connaissances acquises ne servent pas de point de départ pour explorer les modalités du phénomène en question : l'expérience vécue du phénomène a préséance sur la connaissance théorique. Troisièmement, il s'agit de dégager les thèmes qui caractérisent le phénomène à l'étude, donc ce qui en constitue l'essence et vise à répondre à la question « what is it that constitutes the nature of this lived experience? » (Van Manen, 1997, p.32). Cette partie réflexive s'interroge sur le sens; elle prend l'expérience vécue comme un acte dans la totalité de la conscience et recherche ce qu'elle vise. Quatrièmement, en référence au discours herméneutique de Gadamer (1976) selon lequel il faut comprendre le tout sur la base de la partie, et la partie sur la base du tout, le chercheur engagé dans l'acte de compréhension, doit rendre compte de la contribution de chacune des parties au tout.

À travers cette démarche méthodologique, il y a affirmation d'une orientation selon laquelle les aspects descriptifs (phénoménologiques) et interprétatifs (herméneutiques) de toute réflexion sont des éléments distincts d'un processus d'élucidation mais aussi indissociables. C'est ainsi que l'interprétation reconstruit le champ de l'expérience vécue en aval du discours et que l'horizon philosophique de « l'étonnement devant le monde » (Merleau-Ponty 1945, p.viii) incorpore la démarche méthodologique de Van Manen en tant que pivot central.

L'originalité de l'approche de Van Manen réside dans la traduction de fondements épistémologiques issus de la philosophie merleau-pontyenne et gadamérienne en une méthodologie de recherche en éducation capable de mettre en valeur les expériences vécues. L'accent est placé sur la personne qui fait l'expérience d'un phénomène, et non seulement sur le phénomène lui-même en tant qu'objet. Le mode existentiel aborde un phénomène, c'est-à-dire tout ce qui se manifeste à la conscience, dans son aspect vécu avec une intention de comprendre, d'abord et avant tout, non pas les causes mais le sens qu'il revêt dans l'expérience humaine. Cette approche vise la compréhension de l'individu à partir de la réalité expérientielle de son « monde-de-la-vie » (*lifeworld*), qui englobe l'expérience du corps qui ressent (corporéité), du temps subjectif plutôt qu'objectif (temporalité), de l'espace ressenti plutôt que physique (spatialité) et des relations établies dans l'espace partagé avec les autres (relationalité). En vue de comprendre un phénomène décrit par ceux qui le vivent, cette dynamique phénoménologique-herméneutique offre donc un cadre pertinent et original : elle permet l'approfondissement de l'expérience vécue via les dimensions existentielles pour en approcher les qualités essentielles et l'élaboration de la réflexion intersubjective par une interprétation.

Pour Crotty, la phénoménologie représente une méthodologie, car c'est un ensemble cohérent et organisé de façons de faire alors que les méthodes de la phénoménologie sont, entre autres, l'entretien et le récit de vie (1998, p.5). De ce point de vue, les méthodes choisies ne constituent pas en elles-mêmes la méthodologie, mais « l'opérationnalisation des choix méthodologiques » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000, p.131). Si le récit de vie est un instrument de compréhension à l'intérieur du cadre épistémologique des sciences humaines, sa particularité principale est celle d'être, simultanément, « une activité de synthèse expérientielle et une construction de sens » (Desmarais, 1989, p.93). Le récit de vie n'est donc pas un monologue face à un chercheur neutre mais plutôt un échange à l'intérieur d'une réciprocité relationnelle. L'écoute et la réflexion qui s'insèrent comme piliers centraux dans ce genre de dialogue ne constituent pas seulement un reflet passif mais une réflexivité éclairante.

Le chercheur qui s'intéresse à la clientèle adolescente doit faire preuve d'une grande flexibilité et procéder à tout entretien avec un minimum de structures (Boutin, 1997, p.87-90). Dans le recueil du récit narratif, chaque jeune raconte un événement déstabilisant et les conduites de coping, comment il s'est approprié l'espace, le temps, le lieu et le lien avec les autres. L'entretien semi-dirigé permet donc de centrer les propos de chacun sur les dimensions existentielles, tout en favorisant l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties par le chercheur au départ : Comment a réagi ton corps quand tu as fait face à cette situation précise? Comment qualifierais-tu le passage du temps? Comment t'es apparu l'endroit où tu étais lorsque tu as vécu cette expérience, les choses et les objets autour de toi? Quand tu as vécu cet événement, comment percevais-tu les autres qui t'entouraient? Comment as-tu agi envers eux? Qu'est-ce qui t'aide le plus dans des moments comme ceux-là? Comment reconnais-tu ce qui te nuit? Peux-tu me donner un exemple?

Même une personne seule peut avoir une impression de dialogue avec elle-même si l'attitude et l'esprit d'ouverture de la question/réponse sont présents. C'est d'ailleurs un processus de ce type que les jeunes ont engagé et poursuivi en inscrivant leurs réflexions dans un journal qui regroupe des textes écrits et produits librement. Ce recueil du récit à travers un parcours discursif permet l'explicitation des événements significatifs en stress-coping qui jalonnent le quotidien ainsi qu'une exploration en profondeur des dimensions existentielles plutôt qu'un regard analytique. C'est ce cadre qui ouvre sur la description/interprétation du matériel existentiel recueilli.

Il n'y a pas de distinction temporelle entre l'analyse et l'interprétation, puisque les deux étapes, en tant que processus, s'élaborent simultanément. Les étapes comprennent, premièrement, la familiarisation avec la version de la transcription mot à mot du verbatim des six récits des sujets-collaborateurs ainsi que le texte écrit dans le journal, qui a valeur de verbatim. En deuxième lieu, vient

l'élaboration d'une première version des récits dans un but de répondre à la question: Qu'y a-t-il dans le discours de chacun de ces jeunes ou de quoi y traite-t-on? Si les dimensions existentielles sont présentes, est-ce que d'autres enrichissent leur vécu quotidien et peuvent favoriser une description plus nuancée de leur expérience? Après avoir élaboré une version de chacun des récits, survient le troisième temps du retour auprès des sujets-collaborateurs car, pour Van Manen, seul le principal concerné peut clarifier et répondre à cette demande de coconstruction de sens : « Is this what the experience is really like? » (1997, p.99).

L'accès à un horizon inédit à travers les existentiels : le passage de la dimension empirique à la dimension phénoménale

Le type de connaissances recherché est de l'ordre de la compréhension d'une expérience vécue, par le dévoilement du sens. À partir des postulats d'une recherche qualitative/interprétative s'inspirant de la phénoménologie et de l'herméneutique, *comprendre* se définit comme l'attribution d'une signification à un phénomène et renvoie à une vision du monde dont la caractéristique principale est l'existence d'un sens. « Ni univers ordonné, ni nature comme objet d'étude pour la science, le monde est pour le sujet *ce qui lui apparaît* » (Zielinski, 2002, p.9 : les italiques sont de l'auteur). Étant donné que « ce monde » n'est donné dans aucune expérience à titre d'objet, la dimension phénoménale plutôt qu'empirique est adoptée.

Le stress-coping tel que vécu en tant que phénomène existentiel ne se présente pas comme un comportement, un sentiment, une émotion mais se révèle plutôt à travers eux. D'autre part, c'est à travers les « existentiels » que l'homme est appréhendé dans sa plénitude existentielle désignée par le Dasein⁶. La temporalité, la corporéité, la spatialité et la relationalité sont des existentiels, c'est-à-dire, « des caractères ontologiques, essentiels et constitutifs, de l'être homme » (Jonckheere, 1989, p.22). Selon Van Manen, ces quatre caractéristiques existentielles sont universelles. « They pervade the lifeworlds of all human beings, regardless of their historical, cultural or social situatedness » (1997, p.101). Implicitement, elles élucident le rapport à soi, aux autres et au monde : « rapports qui ne sont ni analytiques, ni synthétiques, ni dialectiques, mais intentionnels » (Guérin, 1998, p.159). Il s'agit dès lors de quitter l'angle empirique pour la dimension phénoménale. Cette conception écarte la recherche d'une connaissance certaine d'un monde physique et retourne la connaissance du monde vers la conscience en tant qu'elle vise le monde.

Dans une épistémologie positiviste, l'homme possède un corps qui peut être étudié comme un objet physique extérieur. À partir d'une posture

phénoménologique, l'homme se caractérise par un « être-dans-le-monde » dynamique et évolutif, qui englobe corps, esprit et contexte (Merleau-Ponty, 1965). Dès lors, on n'entend pas simplement un objet physiologique, mais bien le sujet corporel. De ce point de vue, le corps n'est pas une chose que j'ai, mais ce que je suis, et réfère à l'existential de la **corporité**. Le corps représente donc un des lieux de passage pour la réalisation des rapports avec soi-même, les autres et le monde, rapports qui constituent l'existence. Dans cette perspective, le corps est conçu « comme intentionnalité, orientation vers le monde » (Zielinski, 2002, p.45).

Si la notion d'espace peut se définir par le concept d'environnement naturel, il demeure que l'humain ne fait pas que de regarder l'espace et d'étudier les rapports géométriques qui y existent. La **spatialité** réfère à la nature d'un espace qui est qualitatif et non géométrique, qui est constitué de directions et non de dimensions, de parcours et non de lignes, de régions et non de plans (De Waelhens, 1971). Or donc, ce type d'espace n'est pas circonscrit à une dimension métrique, c'est un espace vécu (Van Manen, 1997, p.102). La place occupée par un objet n'est pas indifférente, contrairement à ce qui se passe dans l'espace géométrique. La spatialité ou l'espace vécu apparaît alors comme un contexte physique et d'action des individus dans et sur l'environnement. De plus, aussi bien la vie personnelle que collective se déploie dans un espace circonscrit qui permet de conscientiser qu'il existe, à côté de l'espace relationnel, un espace vécu.

La **temporalité** s'enracine dans l'expérience vécue du temps, c'est-à-dire de la durée. Plus particulièrement, en philosophie, le temps se présente d'emblée à la pensée comme une énigme ontologique. S'il se manifeste comme passage de trois moments (passé, présent et futur), il devient le principe même du changement et du devenir (Van Manen, 1997, p.104). Le propre des moments de la durée est de constituer des progrès de ce qui suit sur tout ce qui précède, des chevauchements. Dans la phénoménologie, la temporalité est conscience du temps et liée à l'activité de cette conscience (Merleau-Ponty, 1965). Elle enveloppe une sorte de jeu dialectique ou de tension mutuelle entre le passé, le présent et l'avenir, où chaque dimension temporelle peut être traitée non pas séparément, mais « comme autre chose qu'elle-même, dans une permutation incessante » (Durozoi et Roussel, 1990, p.328).

La corporité, la spatialité et la temporalité constituent l'horizon du rapport à soi qui renvoie à l'aspect solitaire de l'expérience vécue en stress-coping. Cette dimension solitaire englobe l'espace intérieur où s'articulent les besoins, les émotions, les perceptions, les sentiments, les valeurs, les pensées, les transformations et la conscience. C'est dans cet espace intérieur que se manifestent l'unicité de la personne, sa façon personnelle de vivre (Van Manen, 1997, p.105). Compte tenu de ce qui précède, on comprend pourquoi Merleau-Ponty (1945) envisage la conscience comme un champ de présence: présence à soi, présence à autrui et présence au monde.

Le « monde-de-la-vie » (*lebenswelt*), qui désigne le monde phénoménologique, implique que l'humain s'inscrit dans un contexte historique qu'il partage avec d'autres humains. La **relationalité** correspond au concret de la relation nouée au-delà de la séparation des êtres et implique un espace fait de situations, de pensées, de paroles et de gestes (Van Manen, 1997, p. 104). Dès lors, la subjectivité se comprend dans les tissus relationnels de l'intersubjectivité et l'intersubjectivité intègre les subjectivités dans les tissus de relations sociales. On ne peut comprendre l'une sans comprendre l'autre. D'ailleurs cette relation transparait dans le concept de l'« être-au-monde »⁷ de Merleau Ponty. « Prior to any description we might make of our existence, we are already in a world, world with others » (Dahlberg, Drew et Nyström, 2001, p. 63). Chaque personne devient humaine dans la rencontre des autres.

La relationalité renvoie au rapport au monde extérieur qui suggère la dimension interactive, en faisant appel à l'espace relationnel étendu : la famille, l'école, les groupes d'amis et la culture. Une caractéristique de cet espace relationnel relève de l'expansion telle que le précise Merleau-Ponty : «...vivre une expérience plus large que l'expérience strictement individuelle » (2001, p.93). Nous retrouvons la présence au monde extérieur par l'entremise de la valeur des relations personnelles avec les autres, qui engendrent une transformation des rapports au groupe, à l'école, à la société et à l'avenir.

Un dévoilement qui suggère au lieu de conclure: sens inépuisable et tentatives de rapprochement

Cette partie interprétative vise à faire ressortir des dimensions uniques mises en lumière dans chacun des récits et se chevauchant. Cet exercice n'est pas porté par le projet d'épuiser le sens de chacune des expériences vécues et décrites par Antoine, Claudia, Mario, Sarah, Sébastien et Kamille ou de viser une « synthèse » qui engloberait le « tout » du sens. Dans la tradition phénoménologique-herméneutique, la compréhension humaine ne peut jamais être achevée. Zielinski fait allusion à « l'intotalisable » (2002, p. 36), non au sens de ce qui est impossible à penser, mais de ce qui demeure latent, de ce qui reste encore et toujours à penser. Dans la philosophie merleau-pontyenne, il n'est pas de perception de choses qui ait un point final. Il reste toujours une marge pour de nouvelles perceptions susceptibles de délimiter plus étroitement les indéterminations. Toute perception est susceptible d'être élargie; le processus est donc sans fin (Dahlberg et Dahlberg, 2002).

Dire que le sens s'est construit au fil du temps implique le dépassement d'une tâche subjective vers une activité réflexive et intersubjective dans laquelle

chaque jeune s'est investi intensément. La dimension phénoménologique a permis, par la description, de délaissier la simple introspection pour s'intéresser à la construction mouvante du sens. Les thèmes dégagés sont le résultat d'un processus qui a constamment oscillé entre la subjectivité et l'intersubjectivité, produisant ainsi une connaissance d'un segment de l'expérience humaine en stress-coping, en ayant comme référent les dimensions existentielles. C'est ainsi qu'il n'y a pas position d'un objet (stress-coping), mais communication avec une manière d'être à travers la spatialité, la temporalité, la corporéité et la relationalité.

La spatialité de l'expérience vécue en stress-coping ou l'entrée en solitaire dans un espace de solitude

Comme dimension existentielle, la spatialité ou l'espace vécu, réfère à la nature d'un espace qui est qualitatif et qui apparaît comme un contexte d'action des individus dans et sur l'environnement. Antoine, Claudia, Mario, Sarah, Sébastien et Kamille font ressortir, qu'aussi bien leur vie collective (école) que personnelle (famille) se déploie dans un espace circonscrit qui permet de se conscientiser qu'il existe, à côté de l'espace relationnel, un espace intérieur vécu.

L'expérience vécue en stress-coping correspond, dans la dimension de la spatialité, à une « entrée en solitaire dans un espace de solitude ». Cet « espace du dedans » qui s'ouvre, n'est pas une superficie délimitée par des dimensions physiques, mais relève d'une dynamique qui peut être associée au « savoir comment se retirer » et « être présent ». Engagé dans ce mouvement, « être stressé » devient une expérience solitaire, une immersion dans un univers à la rencontre de soi. On peut dégager que l'essentiel pour chacun n'est pas d'économiser stérilement du temps, mais d'appivoiser cet « espace du dedans »; et de donner un sens au temps. Chacun entre dans ce monde seul, s'ouvre à lui-même d'abord, à autrui et au monde, par la suite. C'est un mouvement qui manifeste une vitalité et qui peut s'apparenter à l'épanouissement à l'intérieur de ses propres limites.

Si l'espace existe en référence à un sujet qui perçoit l'environnement autour de lui, cet « espace du dedans » existe par ce qui le remplit, le structure à partir d'un champ de valeurs parsemé de repères. Cet endroit solitaire permet à chacun de faire face à ce qui s'oppose à lui tout en rendant possible le dévoilement d'aspects nouveaux. Cet espace désertique se réfère à ce qui naît en chacun, ce que chacun apprend sur lui-même. Il est à la fois matrice et empreinte; il accueille tout autant qu'il engendre.

Antoine, Claudia, Mario, Sarah, Sébastien et Kamille se réfugient dans cet espace qui condense et défend leur intimité, pour réfléchir à leurs projets, à leurs rêves, mais aussi à leurs doutes et, parfois, à leurs désespoirs périphériques. Ils y séjournent en se donnant le cadeau du temps et de cet espace choisi, prêts à retourner aux distractions du monde extérieur. Malgré le chaos extérieur, chacun

vit un sentiment de plénitude. C'est dire que ces jeunes rendent possible l'entrée, d'un repos et du silence, en eux.

La temporalité de l'expérience vécue en stress-coping ou une structuration continue du présent et du futur à partir des événements passés

Pour Antoine, Claudia, Mario, Sarah, Sébastien et Kamilie, quand un lieu est perçu comme menaçant et non accueillant, le temps s'étire. De par son expérience continue, chacun s'est construit à partir de divers apprentissages qu'il a faits au cours de son développement. Son organisme a emmagasiné un nombre incalculable d'expériences, d'informations qui constituent, en quelque sorte, sa banque de données personnalisées. Tout ce bagage est présent lorsqu'il perçoit une situation stressante, décode une problématique situationnelle. Tout cet équipement, constituant son expérience continue, donne une forme au présent. C'est comme si, par sa perception, le passé venait sculpter le présent. En ce sens, le stress-coping devient une réalité personnelle vécue, à la fois un détachement et une ouverture.

Dans les récits oraux et écrits, une dialectique est omniprésente, celle de l'indissociabilité des temporalités opératoire et existentielle. Le temps opératoire chez ces jeunes rend compte de divers projets d'avenir qui font suite à des investissements intensifs dans leurs activités scolaires et parascolaires. Quant au temps existentiel, il s'exprime, à la fois, dans leurs craintes, leurs angoisses, leurs peurs, et même dans leurs rêves. Le parcours de chacun est donc inscrit dans une double temporalité: le temps existentiel qui s'exprime dans leurs appréhensions, préoccupations, curiosités et ambitions; et le temps opératoire, qui ouvre sur leurs projets personnels et professionnels futurs.

Le langage commun rend compte du temps qui consume, épuise et fatigue. Dans le discours scientifique relié au stress-coping, sous son action, tout vieillit, tout se dégrade et, même, s'efface. Or les jeunes parlent d'un temps où ils apprennent, où ils grandissent à travers diverses expériences, où ils caressent des projets d'avenir, où ils investissent librement de l'énergie pour atteindre les buts fixés, où ils construisent de façon novatrice et créative, où ils deviennent flexibles et sages. Pour eux, les différentes expériences de stress-coping sont vécues comme un «parcours initiatique», un chemin vers la connaissance de soi et du monde.

Comme phénomène existentiel plutôt que comme réalité empirique, le stress-coping offre un angle de vision complémentaire où la vie de chacun des jeunes se déploie dans un présent et un futur façonnés mais non déterminés par le passé. « Disons plutôt que l'expérience s'incorpore à notre être, qu'elle le transforme par conséquent et, en ce sens, continue à vivre en nous » (Marcel, 1927, p.176). Cette dimension de la temporalité à laquelle fait allusion Marcel rend

compte d'un passé qui se conserve dans la mesure où il se transforme en se survivant à lui-même : « ...de même que dans une mélodie les premières notes sont transformées par les suivantes qui leur font prendre une valeur qu'elles ne pourraient avoir par elles-mêmes » (Marcel, 1927, p.150). Comprendre leur expérience vécue « n'est plus alors un mode de connaissance, mais un mode d'être, le mode de cet être qui existe en comprenant » (Ricoeur, 1969, p.11).

La corporéité de l'expérience vécue en stress-coping ou la peur comme énergie mobilisatrice et paradoxale

Tels que détaillés dans les parcours narratifs et discursifs d'Antoine, de Claudia, de Mario, de Sarah, de Sébastien et de Kamille, la peur s'amplifie dans plusieurs des descriptions d'expérience et s'inscrit dans une dialectique. Dans la dimension existentielle de la corporéité, la peur n'est pas nécessairement négative : elle est plutôt vécue comme une énergie paradoxale. Des sensations dans le corps, sous formes de tensions musculaires et de symptômes physiques, sont rapportées par les jeunes. Antoine: « *tremblements dans les jambes* », « *pression dans la gorge* », « *mal à la tête* ». Claudia : « *en dedans, il y a un noeud* », « *tout est vraiment serré en dedans* », « *jambes deviennent tendues* ». Mario : « *pouls est accéléré* », « *coeur débat au fond* », « *chair de poule* ». Sarah : « *tensions dans le cou* », « *je deviens rigide* », « *je bouge tout le temps* ». Sébastien : « *tensions musculaires au niveau des épaules* », « *bouge rapidement* », « *gestes sont maladroits* ». Kamille : « *misère à respirer* », « *pas vraiment faim* », « *ventre se crispe* ». Ces sensations diverses éveillent, mettent aux aguets de tout un monde qui peut être menaçant, mais, à la fois, elles ouvrent une porte sur ce que chacun ne connaît pas. C'est donc aussi une lumière qui révèle, qui fait rejaillir tout un aspect de la vie.

État émotionnel à caractère affectif marqué, la peur s'associe à une prise de conscience d'un danger réel ou imaginaire. De façon plus pointue, dans la littérature scientifique rattachée à la psychologie et à la psychiatrie, la peur est reliée à une énergie souvent dévastatrice. De plus, dans la lignée des travaux entrepris par Selye sur la théorie du syndrome général d'adaptation (Selye, 1956; 1974), la peur est centrale car elle a permis à l'humain de mettre en place un système de défense contre l'agresseur (fuir ou combattre), sans lequel l'espèce n'aurait pu survivre. Sous un angle philosophique, Jonas (1998) parle d'une herméneutique de la peur, comme intelligence du risque. D'après ce disciple de Heidegger, au-delà d'un sentiment, la peur est une faculté d'auto-réflexion et de connaissance. Le dialogue avec les jeunes permet d'entrevoir cette émotion comme une alliée. En cela, elle jette un regard éclairé sur la peur dans sa dimension positive et mobilisatrice, enrichissant dès lors le discours classique.

La peur, comme Antoine, Claudia, Mario, Sarah, Sébastien et Kamille le mentionnent, procure aussi le sentiment plein d'exister, d'être présent au monde.

De cet angle, la peur vécue n'est pas à éviter, à fuir, à détourner même, mais devient invitation, comme force mobilisatrice. Pour ces jeunes, elle est une disposition qui dévoile, à titre privilégié, « l'être-là » (Heidegger, 1969) lui-même de façon intime et élémentaire. La peur présente aussi un caractère pénible : concrètement, lorsqu'ils font face à une situation qui les dépasse, même avec une panoplie de moyens aidants, ils pataugent parfois. De ce point de vue, chacun fait ressortir le lien indissociable entre le stress et le coping.

Dans la description détaillée des divers moyens de gérer les situations déstabilisantes et en communiquant leurs réflexions continues à l'oral ou à l'écrit, Antoine, Claudia, Mario, Sarah, Sébastien et Kamille expriment davantage une « possibilité de contrôle » qu'un « contrôle effectif ». Cette possibilité témoigne d'un sentiment d'« être » en état de contrôle plutôt que d'« exercer » un contrôle. De cet angle, ils présentent un tableau renouvelé du coping comme une aptitude à faire face à toute situation d'une manière équilibrée.

La relationalité de l'expérience vécue en stress-coping ou le rituel des retrouvailles sous l'apparente normalité d'une vie scolaire banale

Pour Antoine, Claudia, Mario, Sarah, Sébastien et Kamille, l'environnement de l'apprentissage est d'abord un espace-temps partagé avec d'autres personnes. Si la transmission du matériel scolaire est importante, ils soulignent, avec insistance, la qualité et la nature des transactions. En fait, les enjeux de cet espace-temps ne sont pas uniquement didactiques, comme le rappelle aussi Ittelson : « En effet, l'environnement est un tout qui enserme, entoure et enveloppe de sorte que rien ni personne ne peut être défini comme n'en faisant pas partie » (Jutras, 2002, p.492). Dans ce lieu partagé avec d'autres, sont mis en jeu des rapports aux autres et des rapports à soi, comme le délimite Charlot (1997, p.91). La classe devient, dès lors, un milieu de vie au sein duquel la dimension de la relationalité est omniprésente. Il est permis de dire que le rapport au savoir, tel que l'expriment ces jeunes, est aussi, et en même temps, un rapport à autrui. Chacun reconnaît être toujours en relation avec cet « autre » qui devient indispensable pour lui permettre, en quelque sorte, non seulement d'être, mais de se savoir être.

Le phénomène du stress-coping est resitué dans le lieu et le contexte où il survient, c'est-à-dire le milieu scolaire lui-même. Ce processus relationnel élèves/institution peut contribuer à l'enrichissement de la problématique car il éclaire le lien indéniable entre les variables environnementales et l'expérience humaine telle que vécue par le jeune lui-même. De ce point de vue, le stress-coping s'inscrit comme un phénomène qui se manifeste dans un milieu donné, bien défini, et reconnaît que le mode d'organisation de ce milieu et la nature des relations qui

s'y tissent peuvent contribuer au stress tel que vécu par les jeunes. Il y a donc resserrement de la cohérence épistémologique selon laquelle l'environnement n'a de sens et d'existence qu'en fonction des significations que lui donne ou lui attribue l'individu.

Repérage de frontières inédites: enrichissement du discours scientifique

En intégrant la corporéité, la spatialité, la temporalité, la relationalité et l'ajustement au monde vécu, il y a contribution au discours scientifique contemporain en ce qui touche le stress et le coping. Le discours des jeunes rend compte du dépassement d'une pensée binaire. Tout comme le stress vécu n'est pas « positif » ou « négatif », les mécanismes d'ajustement ne sont pas « bons » ou « mauvais ». Ils peuvent être bénéfiques pour l'individu, ouvrir sur des projets permettant la réalisation de la personne. Quoi qu'il en soit, cette compréhension d'un être-dans-le-monde unifié ou du Dasein, dépend non seulement du sujet, mais tout autant de l'entourage et des interactions. Cette compréhension intersubjective a permis de prendre conscience qu'un phénomène qualifié, au sein du secteur scientifique, de « perturbateur », comme le stress, peut aussi contribuer à l'intégration de la personne, car il touche à toutes les dimensions vécues de la condition humaine. Les partages des jeunes, à l'oral ou à l'écrit, insistent sur une vision dialectique de la vie de préférence à la logique linéaire et binaire beaucoup plus commune, basée sur des catégories exclusives.

Le sens de l'expérience vécue en stress-coping telle que dévoilée, permet de mettre en perspective que toute expérience, soit-elle individuelle, contribue à en faire connaître davantage sur ce qu'est précisément cette même expérience. Pour Wittgenstein (1968), philosophe autrichien du langage, il s'agit du concept de « *family resemblance* » qui introduit que les expériences n'ont pas à être identiques mais peuvent quand même partager des caractéristiques communes. « Nous n'atteignons pas l'universel en quittant notre particularité, mais en faisant d'elle un moyen d'atteindre les autres, en vertu de cette mystérieuse affinité qui fait que les situations se comprennent entre elles » (Merleau-Ponty, 1966, p. 162). C'est ainsi que dégager le sens permet de penser un « monde commun », c'est-à-dire de ne pas limiter la pensée du monde à un monde privé, dont chaque individu serait seul à pouvoir rendre compte. Le phénomène du stress-coping se veut une expérience commune mais qui se nuance chez chacun de façon particulière.

Par le biais de la conscience, l'expérience vécue en stress-coping par ces jeunes est personnelle, quoiqu'elle transcende, à la fois, la dimension biographique. Ces expériences peuvent être l'expérience de toute personne. « These are all experiences that could be yours or mine, not because we have all lived through them but because we are human and nothing human is alien to us » (Van Manen, 2002, p. ii). Merleau-Ponty cerne d'ailleurs cette dialectique du privé/commun : « Il

est donc bien vrai que les «mondes privés» communiquent, que chacun d'eux se donne à son titulaire comme variante d'un monde commun» (1945, p.27; les guillemets sont de l'auteur).

Le sens qui se dégage de l'expérience vécue auprès de jeunes en santé de 15 à 17 ans devient maintenant partie prenante du stress-coping. La conception existentielle de ce phénomène laisse entrevoir une action, non pas routinière, mais créatrice, contribuant au développement du potentiel humain. Le stress-coping, tel que les jeunes l'ont abordé, dépasse ainsi le concept et nous présente un processus vivant : il s'ancre dans leur vie quotidienne comme un élément constitutif et non comme une entrave. Ainsi donc, la dimension existentielle du phénomène du stress-coping participe à l'histoire en s'insérant dans le discours scientifique contemporain et en façonnant sa trajectoire.

Une conversion du regard... Comme la fillette de svevo à la fenêtre du train

Réaliser une étude pour remplacer un « silence » (voix des jeunes) nécessite avant tout une attitude d'ouverture et d'émerveillement qui permet un engagement dans des questions qui se pressent et se croisent, conduisant non à des réponses, mais à des échappées de sens et à des perspectives émergentes. La parole de six jeunes en santé a permis de revenir à la perception de l'expérience vécue en stress-coping pour en saisir ce que la mise en ordre, l'éclaircissement opéré par la réflexion des adultes et des experts du champ scientifique, cette primauté du discours «andragocentrique», a laissé échapper en quelque sorte. De ce point de vue, l'agenda phénoménologique propose un renouvellement du regard : à travers les dimensions existentielles, il permet de comprendre la nature du stress-coping en tant qu'expérience humaine vécue et partagée par les principaux concernés. Quant à lui, l'éclairage herméneutique contribue à l'approfondissement de la compréhension d'une expérience vécue, sans pour autant prétendre aboutir à une conclusion dans le sens positiviste du terme. Cette approche de recherche en éducation qui s'inspire de la philosophie européenne, ne vise pas à remplacer une vue du monde par une autre. Une telle démarche propose plutôt une conversion du regard à travers lequel la «vue naïve du monde», dans le sens de Merleau-Ponty (1945, p.247), est comprise et dépassée dans la vue réfléchie.

Opter pour une recherche phénoménologique-herméneutique propose donc au chercheur d'être un « veilleur », celui qui accueille la nouveauté, qui guette l'inattendu au sein de la familiarité du vécu quotidien. Somme toute, sa mission est d'évoquer le retour à ce qui a été oublié ou délaissé, de rendre compte du monde

dans lequel et devant lequel se situent les humains, comme la fillette à la fenêtre du train (Svevo, 1995).

Notes

1. Je tiens à remercier très sincèrement Monsieur Yvon Bouchard et Madame Lorraine Savoie-Zajc pour leur respectueux accompagnement offert durant ma trajectoire doctorale. Pour leur généreux support financier, je désire souligner l'apport de la Fondation Baxter Alma Ricard, le Conseil de la recherche en sciences humaines (CRSH), l'Association des directeurs d'écoles normales du Québec, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick ainsi que le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR).
2. Ce terme anglais, qui désigne la gestion du stress, est largement utilisé dans son expression linguistique d'origine au sein des communautés scientifiques nord-américaine et européenne. Depuis 1999, il est admis dans le vocabulaire français (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 353).
3. Les parutions de « *Qualitative Research Methods Series* » présentent un sommaire de plusieurs avenues en recherche qualitative et sont publiées par *Sage University Papers Series. Thousand Oaks : Sage*.
4. Comme l'indique l'usage du trait d'union qui les relie dans le dyptique stress-coping, ces deux concepts ne sont nullement dissociables. En référence à un phénomène unitaire, il n'y a donc pas de coping sans stress ni de stress extérieur au coping.
5. Le mot problématique n'est pas utilisé comme un doublet de « problème » mais plutôt comme l'ensemble des questions qui se posent dans les différentes disciplines qui s'intéressent au stress et au coping chez les jeunes.
6. La philosophie heideggerienne s'appuie sur une conception particulière du langage. Heidegger unit des mots de l'ancien allemand à des termes actuels pris dans leur sens étymologique. L'expression *Dasein*, l'« être-là », traduit que la présence humaine est intentionnelle.
7. Selon l'acception de Merleau-Ponty: « ... nous ne sommes pas esprit *et* corps, conscience *en face du* monde, mais esprit incarné, être-au-monde » (1966, p. 129: les italiques sont de l'auteur).

Références

- Baraquin, N., Beudart, A., Dugué, J., Laffitte, J., Ribes, F. & Wilfert, J. (1995). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R. & Bettschart, W. (Eds.). (1994). *La préadolescence. Théorie, recherche et clinique*. Paris : ESF.

- Bouchard, M.-A. & Guérette, L. (1991). Notes sur la composante herméneutique de la psychothérapie. *Revue québécoise de psychologie*, 12(2), 19-32.
- Bouchard, P. (1993). Cultures méthodologiques et valeurs en recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, 9-28.
- Bouchard, Y. (1998). Multidisciplinarité, interdisciplinarité et la poursuite du savoir éducatif en sociologie. Dans M. Hardy, Y. Bouchard & G. Fortier (Eds.), *L'école et les changements sociaux* (pp. 45-68). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Bouchard, Y. & Gélinas, A. (1990). Un modèle alternatif de formation des futurs chercheurs. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 3, 119-141.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bradette, S., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E. & Potvin, P. (1999). Stratégies d'adaptation : comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas. *Revue québécoise de psychologie*, 20(3), 61-73.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Capra, F., Steindl-Rast, D. et la participation de Matus, T. (1994). *L'univers aux frontières de la science et de la spiritualité*. Paris : Éditions Sand.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Éditions de la découverte.
- Casey, J. (2002, August). Special Report : What's happening to our kids? Young and stressed-out. *WebMd Health*. [En ligne]. Accès : <http://my.webmc.com/content/article/1684.50539> (le 18 octobre 2002).
- Comité consultatif fédéral-provincial-territorial sur la santé de la population (CCSP). (1999). *Pour un avenir en santé : Deuxième rapport sur la santé de la population canadienne*. Ottawa: Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research*. Thousand Oaks : Sage Publication.
- Dahlberg, H. & Dahlberg, K. (2002, Juin). *To not make definite what is indefinite: A phenomenological analysis of perception and its epistemological*

consequences in human science research. Conférence présentée au 21st International Human Science Research Conference, Victoria, Colombie-Britannique.

- Dahlberg, K., Drew, N. & Nyström, M. (2001). *Reflective lifeworld research*. Sweden : Studentlitteratur.
- De Noon, D. J. (2002, Août). Special report : What's happening to our kids? Student stress starts early. The problem : Premature pressure by parents, peers. *WebMD Health*. [En ligne]. Accès : <http://my.webmd.com/content/article/1684.50539> (le 18 octobre 2002).
- De Waelhens, A. (1971). *La philosophie de Martin Heidegger*. Louvain : Éditions Nauwelaerts.
- Deschamps, C. (Ed). (1995, Hiver). *La recherche qualitative: 10 ans de développement*. Association pour la recherche qualitative, 13.
- Desmarais, D. (1989). *Trajectoire professionnelle et expérience du chômage ouvrier. Des récits de vie et leurs significations multiples*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Dombrowski, M. A. S. (1999, Mars). Preventing disease with stress management in elementary schools. *Journal of School Health*, 69(3), p. 126-127.
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal international de psychologie*, 35(5), 194-206.
- Dumont, M. & Plancherel, B. (Éds.). (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Durozoi, G. & Roussel, A. (1990). *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Nathan.
- Embree, L. (2001). The continuation of phenomenology: A fifth period? *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 1(1) [En ligne]. Accès : www.ipjp.org (le 3 février 2003).
- Gadamer, H. G. (1976). *Vérité et méthode* (2e éd.). Paris : Éditions du Seuil.
- Gadamer, H. G. (2004). *Esquisses herméneutiques*. Paris : Vrin
- Garmezy, N & Rutter, M. (Eds.) (1983). *Stress, coping and development*. New York : McGraw-Hill.
- Goodyer, I. (1994). Les événements existentiels dans l'enfance et l'adolescence. Dans M. Bolognini, B. Plancherel, R. Nunez & W. Bettschart (Éds.). *La préadolescence. Théorie, recherche et clinique* (pp. 89-105). Paris : ESF.
- Guérin, M.-A. (1998). *Dictionnaire des penseurs pédagogiques*. Montréal : Guérin.

- Guimond-Plourde, R. (1994, Octobre). Le stress de l'écolier. *The Canadian Nurse/L'Infirmière canadienne*, 90(9), 40-43.
- Guimond-Plourde, R. (1998, Octobre). *Le choix d'une approche qualitative à la maîtrise... la réponse d'une chercheuse en herbe*. Communication présentée dans le cadre du Colloque d'automne « Choisir une approche qualitative à la maîtrise et au doctorat: expériences québécoises et françaises ». Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Guimond-Plourde, R. (1999). Un audacieux pèlerinage et un plaisir ontologique... réponse d'une chercheuse en herbe à l'appel de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 20, 25-40.
- Guimond-Plourde, R. (2004). *Le stress-coping chez des jeunes de 15 à 17 ans dans une perspective d'éducation pour la santé*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- Gusdorf, G. (1988). *Les origines de l'herméneutique*. Paris : Payot.
- Gushu, J. (2001, January). *Stress and schoolchildren : Adults may underestimate the effects stress has on young kids*. [En ligne]. Accès : www.webmd.ca , commandité par Le collège royal des médecins et chirurgiens du Canada et Le Collège des médecins de famille du Canada (le 28 février 2002).
- Haicault, M. (2000). *L'expérience sociale du quotidien. Corps, espace, temps*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Heidegger, M. (1969). *L'être et le temps*. Paris : Gallimard.
- Hobfoll, S. E., Schwarzer, R. & Chon, K. K. (1998). Disentangling the stress labyrinth : Interpreting the meaning of the term stress as it is studied in health context. *Anxiety, Stress, and Coping*, 11, 181-212.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Jonas, H. (1998). *Le principe responsabilité*. Paris : Flammarion
- Jonckheere, P. (1989). Disparité et convergences. Esquisse des rapports historiques entre phénoménologie, analyse existentielle et psychiatrie. Dans P. Jonckheere (Ed). *Phénoménologie et analyse existentielle* (pp. 11-31). Bruxelles : De Boeck Wesmael.
- Jutras, S. (2002). L'influence des relations personne-environnement sur la santé. Dans G.-N. Fischer (Ed.). *Traité de psychologie de la santé* (pp. 491-511). Paris : Dunod.

- Lavoie, S. (1994). Mieux vivre en harmonie avec soi et avec les autres. *Vie pédagogique*, 88,7-9.
- Lazarus, R. S. (1998). Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus. *An analysis of historical and perennial issues*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. Dans L. A. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New York : Plenum Press.
- Ma, X. & Zhang, Y. (2002). *Évaluation nationale de l'effet des expériences scolaires sur les résultats et les comportements liés à la santé chez les jeunes*. Rapport technique. Canada : Santé Canada.
- Marcel, G. (1927). *Journal métaphysique*. Paris : Éditions Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Le visible et l'invisible*. Paris : Éditions Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Éditions Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Sens et non sens*. Paris : Éditions Nagel.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*. Paris : Éditions Verdier.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (1998). *Rapport sur la Santé dans le Monde 1998 - La vie au 21e siècle, une perspective pour tous*. Genève : Rapport du Directeur général.
- Pirès, A. P. (1997). De quelques enjeux d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pirès. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.1-54). Montréal : Gaëtan Morin.
- Plancherel, B. (1998). *Le stress des événements existentiels et son impact sur la santé des adolescents. Résultats de recherches et réflexions méthodologiques*. Suisse : Éditions Universitaires Fribourg.
- Plancherel, B. (2001). Le stress psychologique. Dans M. Dumont & B. Plancherel (Eds.). *Stress et adaptation chez l'enfant* (pp. 9-27). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations : essai d'herméneutique*. Paris : Seuil
- Romer, G. (1993). *Assessing stress in children : A literature review*. Paper presented at the 1993 mid-south educational research association conference. New Orleans, Louisiana.
- Rosnet, E. (2002). Définitions, théories et modèles du stress. Dans D. Lassarre (Ed.). *Stress et société* (pp. 17-37). Champagne-Ardenne : Presses Universitaires de Reims.
- Ryan-Wenger, N. A., Sharrer, V. W. & Wynd, C. A. (2000). Stress, coping, and health in children. Dans V. Hill Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping and health. Implications for nursing research, theory, and practice* (pp. 265-294). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). Les méthodes de recherche qualitatives et la psychologie de la santé. Dans Fischer, G.-N. (Ed.), *Traité de psychologie de la santé* (pp.187-207). Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 127-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Seiffge-Krenke, I. (1994). Les modes d'ajustement aux situations stressantes du développement. Comparaison d'adolescents normaux et d'adolescents perturbés. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 313-327.
- Selye, H. (1956). *Le stress de la vie*. Paris : Gallimard.
- Selye, H. (1974). *Stress sans détresse*. Montréal : La Presse.
- Sharrer, V. W. & Ryan-Wenger, N. M. (1991, Février). Measurements of stress and coping among school-aged children with and without recurrent abdominal pain. *Journal of School Health*, 61(2), 86-91.

- Skinner, E. A. & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. Dans S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping : Linking theory and intervention* (pp. 387-422). New York : Plenum Press.
- Stark, L., Spirito, A., Williams, C. & Guèvremont, D. (1989). Common problems and coping strategies 1. Findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 203-212.
- Svevo, I. (1995). *Court voyage sentimental*. Paris : Le Seuil.
- Tymieniecka, A.-T. (Ed.). (2003). *Phenomenology world-wide: Foundations, expanding dynamics, life-engagements. A guide for research and study*. Dordrecht : Kluwer Academic Press.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Manen, M. (1984). Practicing Phenomenological Writing. *Phenomenology and Pedagogy*, 2(1), 36-69.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience : Human science for an action sensitive pedagogy* (2e éd.) Ontario : The Althouse Press.
- Van Manen, M (Ed.). (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Ontario : The Althouse Press
- Verstraeten, K., Gossiaux, Y. & Renard, F. (2002, Novembre). Le stress chez les enfants et les adolescents : bibliographie commentée. *Éducation Santé*, 174, 17-18.
- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375-398.
- Witkin, G. (1999). *KidStress. What it is, how it feels, how to help*. New York : Penguin Putnam Inc.
- Wittgenstein, L. (1973). *Philosophical Investigations* (3e éd.). New Jersey : Prentice Hall.
- Wolchik, S. A. & Sandler, I. N. (Eds.). (1997). *Handbook of children's coping. Linking theory and intervention*. New York : Plenum Press.
- Zielinski, A. (2002). *Lecture de Merleau-Ponty et Lévinas. Le corps, le monde, l'autre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Renée Guimond-Plourde, R.N., B.N., B.Ed., M.A., Ph.D.

Je possède une double formation universitaire : titulaire d'un diplôme et d'un baccalauréat en sciences infirmières ainsi que d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat en éducation. Je suis actuellement professeure au secteur des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton Campus d'Edmundston (UMCE). Mes principaux thèmes d'enseignement, de recherche et de publication gravitent autour de l'éducation pour la santé, du stress chez les jeunes du primaire et du secondaire, de l'utilisation de la visualisation en milieu scolaire ainsi que de l'application de la phénoménologie en éducation.