

Hors thème

Une « randonnée » phénoménologique-herméneutique au cœur de l'expérience vécue du stress-coping chez des jeunes en santé¹

Renée Guimond-Plourde, Ph.D.

Université de Moncton, campus d'Edmundston (UMCE)

Résumé

Cet article s'inspire de la communication « Peindre la vie des jeunes avec des mots : fécondité d'une démarche qualitative » présentée dans le cadre du colloque de l'Association pour la recherche qualitative à l'intérieur du 79^e Congrès annuel de l'Acfas (Guimond-Plourde, 2011). Mon propos s'attardera à l'explicitation du rôle d'une chercheuse qualitative qui a orienté son approche, sa méthode et ses instruments de recherche en fonction d'une clientèle particulière. Conduire une recherche phénoménologique-herméneutique auprès d'adolescents âgés de 15 à 17 ans dans une visée de comprendre leur expérience vécue du stress-coping en milieu éducatif nécessite une articulation de considérations d'ordre ontologique, épistémologique, méthodologique et éthique. Ces choix s'inscrivent dans un positionnement philosophique tout en proposant une structure qui allie, dans un système cohérent, la méthode et les instruments. En filigrane, et à partir d'un exemple de terrain, les qualités incontournables pour tout chercheur s'intéressant à la clientèle des adolescents seront dévoilées.

Mots clés

ADOLESCENTS, PHÉNOMÉNOLOGIE-HERMÉNEUTIQUE, MÉTHODOLOGIE, ÉPISTÉMOLOGIE, ÉTHIQUE

« Trace parlante d'une existence » : positions ontologiques et épistémologiques liées à un « paysage scientifique autre »

Mon expérience personnelle avec des adolescents comme sujets-collaborateurs dans une recherche donne le ton à ce texte, et ce, grâce à un point de continuité, le *Holzwege*. En dégagant les points d'ancrage qui ont jalonné ma démarche, je vous invite à emprunter avec moi le *Holzwege*, expression tirée de l'œuvre du grand philosophe Heidegger (1962), qui offre une image appropriée d'une

démarche de recherche phénoménologique-herméneutique. Le concept allemand *Holzwege* fait référence à des sentiers dans la forêt qui s'encombrent, se densifient et freinent l'explorateur qui marche devant le non frayé. Transposés à la dimension métaphorique, ces sentiers exposent au péril d'égarement, d'errance ou de fausse route, tout en s'érigeant comme un carrefour voué à la réflexion et à l'ouverture d'avenues encore inconnues, quoique dissimulées. Arpenter ce type de chemin nécessite un débroussaillage et s'accomplit donc un peu plus à chaque pas. En recherche, le *Holzwege* d'Heidegger introduit un questionnement infini au sein duquel tout choix peut déboucher sur l'ouverture d'un chemin, d'un nouvel horizon. C'est un appel à expérimenter en voyageant, à cheminer en quelque sorte dans un « paysage scientifique autre ».

La recherche dont s'inspire ce texte s'inscrit dans une perspective phénoménologique-herméneutique où le type de connaissances recherchées est de l'ordre de la compréhension d'une expérience vécue par le dévoilement du sens. Sous cet angle, la compréhension désigne une distanciation réflexive vis-à-vis d'une expérience vécue et décrite en stress-coping² et s'ouvre sur l'interprétation. Spécifiquement, la compréhension porte sur le vécu de six jeunes en santé³ qui gèrent leur stress avec satisfaction, de leur propre aveu. On éclaire ainsi autrement le phénomène du stress-coping en cherchant à saisir comment il est vécu plutôt que de chercher à trouver des causes à des agirs extérieurs. En écoutant les jeunes communiquer une partie 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. Cette option suppose la mise en lumière de la singularité et de la subjectivité des sujets-collaborateurs et est employée comme une manière de penser, d'interroger et de comprendre de manière approfondie l'expérience vécue en stress-coping. Compte tenu de ces délimitations, la contribution au développement du champ émergent de l'étude du stress-coping auprès d'adolescents s'inscrit dans le paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011) et s'inspire du positionnement philosophique et méthodologique de la phénoménologie-herméneutique (Van Manen, 1984, 1997).

Une conception de la recherche où le chercheur part d'une expérience telle qu'elle s'organise chez celui ou celle qui la vit pour en dévoiler le sens personnel nécessite une prise de position épistémologique quant au statut à donner à la « réalité », d'où découle la notion de « vérité ». Selon ce positionnement, la réalité est le produit du rapport expérientiel personne/autre/monde à travers un processus de description/compréhension/interprétation d'une expérience vécue. De plus, la conscience joue un rôle actif, en ce sens qu'elle n'est pas vue comme un reflet

de la réalité, mais plutôt comme engendrant la réalité. Dans cette perspective, la seule réalité accessible est celle de l'expérience unique humaine, la vérité étant considérée comme l'atteinte d'une compréhension de cette expérience grâce à la description et à l'interprétation. Plus précisément, la réalité prend forme dans la coconstruction qui s'opère lors de la rencontre entre l'univers subjectif des jeunes et celui de la chercheuse (Guimond-Plourde, 2008).

En conséquence, le sens de l'expérience vécue du stress-coping n'est pas directement accessible, mais émerge dans une réflexion commune de la chercheuse et des jeunes. C'est donc cette compréhension qui devient le moteur principal pour tout contact et dialogue possibles. Comme finalité, cette posture écarte toute volonté de domination ou d'atteinte d'une vérité sans partage. C'est à travers le dialogue qu'est mis en branle un « enjeu de sens » qui fait que la vérité apparaît comme participation créatrice, une création de sens. Selon Morrow (2005), la richesse de la coconstruction permet de s'approcher d'une vérité ontologique et ainsi d'accorder une crédibilité aux conclusions émises.

À partir de cette vision, le stress-coping se manifeste comme un phénomène, qui, dans le contexte phénoménologique, signifie que ce qui est donné ou se présente de lui-même ne se comprend que dans sa relation à la conscience. Dès lors, un phénomène n'est pas une chose observable ou une réalité mentale, mais il est le « dévoilement de la chose même comme elle est, dans la vie [...] du sujet » (Baraquin, Beudart, Dugué, Laffitte, Ribes, & Wilfert, 1995, p. 243). Or, en se manifestant de lui-même, tout phénomène « définit un mode privilégié de rencontrer quelque chose » (Heidegger, 1969, p. 48). Comme la signification d'une expérience vécue peut être différente pour chaque personne, il s'agit de la comprendre par la recherche de sens qu'elle revêt. Conséquemment, toute méthode phénoménologique vise l'accession aux phénomènes de l'expérience humaine et comprend trois étapes étroitement imbriquées : la réduction phénoménologique (mettre entre parenthèses les connaissances passées relatives au phénomène afin de rester entièrement présent à l'expérience vécue), le focus descriptif (qui écarte les procédures d'explication scientifique) et la recherche des essences (l'essence représentant ce qui, comme sens, se maintient le plus durablement dans un contexte donné).

Le stress-coping vécu en tant que phénomène ne se présente pas comme un comportement, un sentiment, une émotion, mais se révèle plutôt à travers eux. Particulièrement, un sentiment ne se voit pas de l'extérieur. Il se sent et s'éprouve de l'intérieur par la personne elle-même. Ainsi, il n'apparaît pas dans l'extériorité d'un voir. C'est ainsi que le phénomène subjectif du stress-coping renvoie à la manière dont chaque jeune attribue un sens à certains aspects du monde en fonction de ce monde. On peut parler d'un mode d'appréhension du

monde qui procède de ce goût marqué pour des questions qui touchent à l'expérience humaine « ainsi que par un appel à la description plutôt qu'à l'explication » (Depraz, 2006, p. 18). Comme le précise Anadón (2006), « [a]u lieu d'être explicative, en étudiant les faits et les significations que les sujets donnent aux phénomènes, la méthode phénoménologique est essentiellement descriptive et compréhensive » (p. 19).

Quant à elle, l'inspiration herméneutique découle d'une entreprise de création, fruit d'une quête de sens à deux. En reconnaissant que la conscience est toujours conscience de quelque chose, que l'accent est mis sur l'humain en tant qu'être-au-monde impliqué dans des situations et des projets, l'herméneutique contribue à penser le monde, autrui et soi-même, et à isoler leurs rapports pour leur donner un sens. Spécifiquement, elle a pour objet d'approfondir la compréhension d'une expérience humaine vécue, sans pour autant prétendre aboutir à une conclusion dans le sens positiviste du terme. Elle offre un espace où le réel ne répond que s'il est interrogé, où le sens ne se dégage qu'à partir d'un projet au sein duquel est reconnu le primat ontologique de la conscience. L'influence herméneutique se présente donc comme une étape de construction d'une signification nouvelle où le discours des jeunes est en écho et non subordonné à celui de la chercheuse. En conséquence, la parole de la chercheuse et celle de chaque jeune sont alors conçues comme

s'engageant dans une narration à deux voix dans laquelle se traduit et se construit le sens [...] Il se construit alors une vérité qui est moins celle d'un passé que d'un présent et d'un futur, parce que le sens n'est pas antérieur à la parole, mais forgé par elle (Viderman, 1982 cité dans Bouchard & Guérette, 1991, p. 22-28).

À partir de cette posture, le phénomène du stress-coping devient, selon l'expression de Merleau-Ponty (1945, p. iii), la « trace parlante d'une existence », celle des jeunes en santé. Par ailleurs, cette position a des implications importantes sur le plan des méthodes. Elle permet de dégager le sens à partir duquel chaque jeune pense le stress-coping, les mots et les expressions à travers lesquels chacun en dit l'importance, ainsi que les distinctions qu'il y introduit. En conséquence, la compréhension de l'expérience vécue du point de vue des jeunes, à partir de leur façon de dire et de réagir vis-à-vis du stress-coping, a guidé l'option d'un cadre méthodologique cohérent favorisant l'émergence de leur parole. Le récit de vie et les entretiens permettent à chaque jeune de se révéler en tant qu'être unique.

Un *Holzwege* méthodologique : méthode et instruments favorisant la voix des jeunes

L'approche phénoménologique-herméneutique d'inspiration vanmanienne est une démarche de recherche centrée sur l'élucidation d'une expérience vécue (Van Manen, 1984, 1997, 2002). Dans cette approche, les perspectives descriptive et interprétative sont indissociables et l'emploi du mot *phénoménologie* englobe la dimension herméneutique. Comme le précise Van Manen, « [p]arfois, le terme “phénoménologie” est utilisé lorsque la fonction descriptive est soulignée, “herméneutique” lorsque l'accent est mis sur l'interprétation »⁴ [traduction libre] (1997, p. 26). Cette double posture vise donc la description et l'interprétation de l'expérience vécue du stress-coping en faisant intervenir le rôle pivot du langage dans la compréhension humaine et la créativité inhérente à toute activité d'interprétation. Van Manen (1997) propose également une méthode liée à un « nouveau type de regard » où la connaissance s'élabore à travers l'exploration de la conscience réflexive. C'est cette dimension réflexive qui permet l'articulation du sens en délaissant la simple introspection. Dès lors, plutôt que de s'articuler sur une argumentation ou d'analyser pour déduire, cette approche s'attarde à décrire et à interpréter le sens d'une expérience vécue et s'articule dans l'éclairage phénoménologique décrit comme un « savoir voir ». Comme cadre méthodologique en sciences humaines, elle réfère au processus sous-jacent aux choix et à l'application des différents instruments spécifiques nommés méthodes. Des aspects découlant de ce positionnement sont devenus centraux dans le développement de la pensée de Van Manen : l'attrait pour la personne en tant qu'être unique vivant des expériences porteuses de sens ainsi que l'ouverture à des données complémentaires en recherche issues des arts et de l'expression artistique. Ces indications contribuent à révéler la singularité par une description détaillée du matériel existentiel tout en discernant la place incontournable de la subjectivité dans l'interprétation.

En vue de comprendre l'expérience vécue en stress-coping comme un phénomène existentiel décrit par ceux qui le vivent, l'approche vanmanienne⁵ offre donc un cadre pertinent et original au déroulement de la présente étude. La perspective existentielle permet le dévoilement de l'essence du phénomène en optant pour la compréhension de chaque jeune à partir de la réalité 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) (Merleau Ponty, 1965; Van Manen,

1997). L'accent est ainsi placé sur la personne qui fait l'expérience d'un phénomène, et non seulement sur le phénomène lui-même en tant qu'objet.

La cueillette du matériel existentiel, c'est-à-dire les données puisées dans l'expérience personnelle et concrète, est privilégiée. La coconstruction s'opère entre le matériel et la réflexion offerte par chaque jeune et par l'accompagnement de la chercheuse qui permet d'approfondir les expériences vécues dans leurs dimensions existentielles et les conduites de coping efficaces, tout en contribuant à faire émerger le sens. L'expérience vécue et la parole réflexive sont considérées comme les sources premières pour avoir accès à un sujet incarné, c'est-à-dire qui donne du sens à son activité humaine.

Comme le précise Crotty, les méthodes de la phénoménologie sont, entre autres, l'entretien et le récit de vie (1998). Par définition, le récit de vie est un instrument de compréhension à l'intérieur du cadre épistémologique des sciences humaines qui accorde préséance au sujet, à sa vie intime et à sa manière singulière de vivre les événements personnels, d'où son intérêt pour les aspects qualitatifs de l'existence (Bertaux, 2010; Pineau & Le Grand, 1993). Quant à l'entretien, il vient révéler la manière dont un individu constitue son monde, ses pensées par rapport à ce qu'il vit, à ses expériences et émotions et, enfin, à ses perceptions de base (Atkinson, 1998; Savoie-Zajc, 1997).

Le but poursuivi par le biais du récit de vie est la reconstruction de tranches de vie, soit celles où chaque jeune a été mis en contact avec une situation de stress-coping, afin de dégager le sens de cette expérience vécue. Seuls les jeunes qui ont vécu une expérience déstabilisante ou stimulante peuvent la transmettre avec le sens rétrospectif qu'ils confèrent à ces événements de leur vie passée. Il s'agit de comprendre l'individualité, d'interroger la vérité non pas en ce qu'elle a de vrai ou de faux, mais en ce qu'elle est construite par une histoire, une historicité. Ainsi, du point de vue de chaque jeune, le récit de vie permet d'isoler la complexité de leur mode unique d'appréhension du réel et leurs relations avec lui. Demazière affirme que le récit est à la fois « ordonnancement temporel et ordonnancement narratif » (2007, p. 10). Celui-ci s'organise, comme le discours, par une mise en cohérence d'événements en stress-coping qui sont racontés et qui sollicitent l'émergence du sens.

Les jeunes de l'étude sont vus non seulement comme une source de connaissances sur le phénomène du stress-coping, mais comme des spécialistes de cette expérience propre. Ils prennent place au centre du processus de construction de la connaissance. La chercheuse ne possède pas la connaissance préalable de l'histoire qui sera racontée. C'est le jeune qui détient cette connaissance, car c'est son vécu et c'est lui qui peut le transmettre. Ainsi, dans

cette démarche, il est un acteur qui informe à partir de savoirs constitués par son expérience qu'il est seul à posséder et à pouvoir transmettre. Il s'agit en effet de rendre compte d'une vision propre du monde, le « monde de la vie » (*lifeworld*), en mettant à profit et en reconnaissant l'utilité de l'apport des expériences individuelles. Aucun récit n'est identique à un autre. Chaque sujet-collaborateur a vécu de manière différente ce phénomène du stress-coping et chacun en témoigne selon ses modes privilégiés d'expression, nommément la parole, l'écriture, le dessin, la poésie et la musique.

Quant à l'entretien, il devient un outil pour reconstituer l'expérience des jeunes à partir de leur témoignage. Dans la poursuite de l'appréhension de chaque jeune dans sa singularité, tout en respectant sa spontanéité dans la mise en lumière de l'expérience vécue dans les dimensions existentielles de la corporéité, de la temporalité, de la spatialité et de la relationalité, l'entretien non directif semi-dirigé est privilégié. Sa grande flexibilité offre la possibilité immédiate « de motiver le sujet, de l'orienter, de corriger ses écarts, de lui demander des précisions pour parvenir à une information complète et appropriée » (Daunais, 1984, p. 272). Il est donc non directif par sa structure et par les attitudes de compréhension, d'empathie, de facilitation et d'ouverture à chaque jeune qu'adopte la chercheuse. L'entretien est semi-dirigé en ce sens qu'un schéma d'entretien permet de centrer les propos du jeune sur les dimensions existentielles et sur ses approches de coping, tout en favorisant l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties par la chercheuse au départ.

La perspective qualitative/interprétative plaide pour reconnaître à chaque jeune un statut actif de chercheur⁶, vu l'importance de la réflexivité à l'œuvre dans son expression et dans l'interaction intersubjective avec la chercheuse. À ce propos, le sens de l'expérience vécue en stress-coping n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les jeunes ni à la seule analyse de la chercheuse. Chacun, par sa position privilégiée, en possède une partie. À cette fin, le rôle de chaque jeune en est un de sujet-collaborateur, en ce sens que le recueil du récit de vie est perçu « comme l'occasion de construire conjointement un sens » (Savoie-Zajc, 1997, p. 271).

Un contexte multidimensionnel de sollicitation : considérations d'ordre matériel et interactionnel

Le recueil du matériel existentiel s'intéresse à la manière dont chaque jeune exprime son monde en mots et s'engage dans un processus cyclique continu cherchant à approfondir la question : « Quelle est la nature de cette expérience vécue? »⁷ [traduction libre] (Van, Manen, 1997, p. 42). Dès lors, l'entretien exige une préparation soignée pour déboucher sur un travail valable, tant au

plan méthodologique qu'éthique. Spécifiquement, et compte tenu de la clientèle particulière des adolescents, un souci pour la confidentialité, l'anonymat, l'engagement éclairé de chaque jeune tout au long de la recherche et le respect de leur intégrité ont encadré le déroulement des entretiens et du recueil des récits de vie (CRSH, CRSNG, & IRSC, 2010).

Les considérations d'ordre matériel concernent les aspects techniques et environnementaux pris en compte lors de la préparation et de la tenue du recueil du matériel existentiel. Particulièrement, les aspects techniques touchent à l'enregistrement des entretiens et concernent directement la confidentialité. Il est primordial d'établir clairement les limites de la confidentialité en respectant la position de chaque jeune. Ainsi, avec l'accord de chacun, les entretiens ont été enregistrés sur bandes sonores et les bandes originales leur ont été retournées à la fin de la collaboration.

Le caractère confidentiel des informations recueillies sur l'expérience vécue a été respecté : les données pertinentes qui ont fait l'objet d'un commun accord avec chacun ont été communiquées. C'est pourquoi toutes les informations susceptibles de mettre en cause les rapports des jeunes avec les diverses instances scolaires et familiales et de causer préjudice aux sujets-collaborateurs ou à l'un ou l'autre de leurs proches ont été retranchées de la recherche. C'est également pour cette raison qu'a été préservé l'anonymat : chacun a choisi un nom fictif.

Les aspects environnementaux renvoient au lieu du déroulement des entretiens et des rencontres qui a été laissé au choix de chacun. Une adolescente a préféré la tenue des rencontres chez elle alors que les autres ont opté soit pour le domicile de la chercheuse ou l'école. Enfin, comme le rappelle Savoie-Zajc (1997), la tenue vestimentaire et l'apparence générale du chercheur doivent s'adapter selon les types de collaborateurs. Une tenue vestimentaire sportive et informelle a donc été choisie pour faciliter le contact auprès des adolescentes et adolescents.

L'entretien de contact s'est fait par téléphone et a permis à la chercheuse de s'introduire et de préciser le but de l'appel, les attentes quant aux modalités de collaboration, ainsi que les exigences de participation. Par cet entretien téléphonique, il s'agissait de s'assurer que chacun était disposé à respecter les exigences de collaboration, soit : 1) être personnellement intéressé à explorer et à partager l'expérience du stress-coping à des fins de recherche; 2) accepter de se prêter individuellement à des entretiens enregistrés d'une durée approximative de 1 h à 1 h 30 et réalisés dans un environnement de leur choix; 3) accepter de lire et de commenter la description/interprétation des récits de vie. Les sujets potentiels ont été invités à réfléchir à cette demande de

participation et à fournir leur réponse lors d'un appel subséquent quelques jours plus tard.

Quand la réponse des sujets était positive, la chercheuse demandait à parler à l'un des deux parents afin de se présenter et de les aviser de l'engagement choisi par leur enfant. La semaine suivante, la chercheuse se rend au domicile de chaque jeune pour faire connaissance et rencontrer les parents. Un père et un sujet-collaborateur ont été rencontrés à la polyvalente plutôt qu'au domicile familial compte tenu de la distance éloignée de leur lieu de résidence. Ce premier contact en face à face avec le sujet-collaborateur et les parents a permis de préciser les modalités de la recherche, de remettre une lettre d'explication à chacun, ainsi que les consentements, et de répondre aux questions.

C'est au terme du premier entretien qu'ont été communiquées les consignes nécessaires à la tenue du journal-guide et à la prise en considération de tout autre matériel (dessins, musique, par exemple) accompagnant la démarche ou prenant un sens aux yeux des sujets-collaborateurs. Chacun d'eux devient alors un instrument de travail qui s'engage personnellement dans une démarche d'écriture. En fait, l'écriture vise l'appropriation du vécu de chacun en faisant émerger des fils conducteurs qui donnent un sens aux expériences vécues en stress et les façons d'y faire face. Tout ce matériel écrit a été utilisé dans la description/interprétation, permettant ainsi de faire progresser la compréhension du phénomène de stress-coping comme il est vécu par les principaux concernés. Ceci entraîne une exploration en profondeur des dimensions existentielles de la corporéité, de la temporalité, de la spatialité et de la relationalité plutôt qu'un regard analytique. Ce journal-guide regroupe des textes écrits et produits librement. Il rassemble aussi du matériel graphique (dessins spontanés), des poèmes et des choix musicaux. Pendant le déroulement de cette recherche, le journal s'inscrit comme un outil de réflexion et a été un compagnon de route soutenant une réflexion continue.

Selon Charlot, Bautier et Rochex (1992, p. 169), « l'écriture, plus encore que la parole, exige que l'on mette l'objet du discours à distance », ce qui suscite une expression plus élaborée que le discours oral. Une telle rédaction permet de repérer ce qui est important pour le jeune, ce qu'il juge important d'évoquer, c'est-à-dire ce qui a du sens pour lui. Bien que les consignes de rédaction soient les mêmes, chaque jeune structure et organise le texte à sa façon, selon les aspects qu'il favorise et qu'il décide d'aborder et de consigner dans son journal. Ces entrées, l'écriture, le dessin et la musique pour dire l'expérience sont, pour les principaux concernés, des voies d'accès complémentaires à la compréhension du sens de l'expérience vécue en stress-

coping. D'ailleurs, lorsque la description d'une expérience vécue est médiatisée par une expression non verbale des sujets (attitude, comportement, apparence, tenue, expression du visage) ou par le recours à l'art, à la musique, à la poésie, par exemple, Van Manen les considère comme des éléments d'interprétation nuancés qui supportent la description (1997). Crotty reconnaît d'ailleurs la pertinence d'explorer différentes facettes qui font ressortir diverses perspectives de sens : « Les textes écrits, les paroles prononcées, l'art créé et les actions accomplies par les humains sont tous des expressions de sens »⁸ [traduction libre] (1998, p. 94).

De son côté, la chercheuse a eu soin de noter dans un journal les impressions globales sur le déroulement de chaque entretien et contact individuel, sur le contexte matériel et interactionnel, ainsi que sur les informations recueillies. Dans sa facture d'outil de référence, ce journal s'est inspiré des notes de travail de Merleau-Ponty (1945). Les remarques qui, tantôt se réduisent à quelques lignes, tantôt s'étendent sur plusieurs pages, ont constitué l'amorce de développements qui sont venus éclairer le sens de l'expérience vécue telle que dévoilée par chaque jeune. Ce type d'écriture a permis de laisser à la description phénoménologique et à l'interprétation herméneutique leur premier mouvement.

Diverses stratégies de triangulation, rendues possibles grâce à l'engagement prolongé et au recours à plusieurs modes de collecte de données consolident la quête et la coconstruction du sens à donner à l'expression vécue par les jeunes (Savoie-Zajc, 2011). C'est ainsi que le journal-guide et le matériel d'accompagnement ont permis d'élargir les données référentielles. Le journal-guide offre à chaque jeune le temps de structurer davantage sa pensée et l'amène à préciser ce qu'il a ressenti, comme des états d'âme, des réflexions, des idées, des questions, des sentiments, des images et pour certains, des rêves. Quant au matériel d'accompagnement, il fait référence aux formes d'expression privilégiées par chacun qui, selon leur avis, prenaient un sens. Cependant, la musique et les dessins sont des artéfacts et non pas du texte écrit que les jeunes ont laissé comme témoignage de leur expérience vécue. L'exploration de diverses facettes met donc en lumière des perspectives diverses du phénomène du stress-coping. Les six jeunes qui ont accepté ont persisté dans leur collaboration jusqu'à la toute fin de l'étude se prêtant à des entretiens réguliers, respectant les entrées dans le journal-guide et participant à l'interprétation des récits de vie.

Un cadre scientifique cohérent alliant la méthode et les instruments

Conformément au cadre phénoménologique-herméneutique, le rôle de la chercheuse se centre sur chaque jeune afin qu'il fournisse une description de

son expérience, en laissant de côté les explications, les analyses et les interprétations de cette expérience. Ce processus continu incite les collaborateurs à rendre compte de ce que l'expérience en stress-coping leur fait vivre, plutôt qu'à dire ce qu'ils en pensent, ou ce qu'ils conçoivent du phénomène. Dans cette énonciation, chaque jeune raconte l'évènement et les conduites de coping, comment il s'est approprié l'espace, le temps, le lieu et le lien avec les autres. Autrement dit, les perspectives de chacun influencent la compréhension de la chercheuse qui formule à son tour une version enrichie et la propose au sujet-collaborateur. C'est ainsi que l'exploration de ce matériau narratif s'avère un moyen pour isoler les qualités essentielles du phénomène et ainsi développer une compréhension approfondie de l'expérience vécue. Il s'agit de construire un savoir en situation dialogique où la parole de la chercheuse et celle du jeune sont imbriquées dans l'échange. Savoie-Zajc parle d'une négociation de sens entre personnes : « l'une tentant de révéler sa pensée, l'autre voulant mieux la comprendre » (1997, p. 269).

Une attitude phénoménologique est adoptée quand les réponses ne sont pas perçues à travers le filtre d'une grille d'analyse ou de théories. Au lieu d'être un questionnement repris de façon identique, sans considération pour leur singularité, l'étape du recueil du récit de vie a pris l'aspect d'une démarche de construction dynamique. On peut qualifier l'échange d'un questionnement flexible où les questions ne sont pas préalablement construites mais prennent plutôt en compte les réponses et réflexions émergentes. Dans l'élaboration de chacun des discours, la réponse obtenue à une question est non seulement enregistrée mécaniquement, mais est entendue dans l'instant avec ses effets sur la suite de l'entretien. C'est ainsi que le recueil du récit de vie dépasse la simple collecte de données et s'inscrit comme un processus interactionnel favorisant l'expression des jeunes, grâce à une écoute à la fois attentive, empathique et chaleureuse.

Pour amorcer le premier entretien, la chercheuse introduit l'échange à travers une question ouverte :

En te souvenant de cette expérience vécue en stress-coping, essaie de me la décrire comme si tu la vivais présentement. Raconte ton expérience personnelle telle que tu l'as vécue : comment tu t'es senti, ce que tu as fait et ce qui est arrivé.

L'expérience vécue est, par la suite, détaillée à l'aide de questions qui surgissent spontanément lors de l'échange et qui se centrent sur les dimensions existentielles : comment a réagi ton corps quand tu as fait face à ce moment déstabilisant? Comment le sentiment d'être stressé a-t-il surgi dans cette situation? Comment t'apparaissait le passage du temps? Comment t'est apparu

l'endroit où tu étais lorsque tu as vécu cette expérience, les choses et les objets autour de toi? Comment percevais-tu la présence des personnes autour de toi? Qu'est-ce qui t'aide le plus dans des moments comme ceux-là? Comment reconnais-tu ce qui te nuit? Spécifiquement, il s'agit de comprendre la façon dont chacun fait l'expérience du corps (corporéité), du temps (temporalité), de l'espace (spatialité), du rapport aux autres (relationalité) et des stratégies de coping privilégiées. S'il y a une logique des thèmes, il n'y a pas de logique de la question, sinon la nécessité qu'une question appelle dialectiquement une réponse et réciproquement. La chercheuse se laisse guider par la spontanéité du sujet-collaborateur tout en lui servant de guide afin d'assurer que toutes les dimensions existentielles sont abordées.

La perspective unique de chaque jeune influence la compréhension de l'expérience vécue et permet à la chercheuse de relancer le sujet de l'échange dans le but de faciliter l'organisation et la construction du discours. À la fin des entretiens, chaque jeune est appelé à vérifier s'il croit que toutes les dimensions significatives de son expérience ont été couvertes. La communication qui résulte de ce partage est considérée comme un processus d'élaboration de la pensée de chaque jeune et pas seulement comme une donnée. C'est donc à l'intérieur d'une telle démarche dans le temps réel, que le terrain contribue au « tissage de sens », comme le qualifient Pineau et Le Grand (1993, p. 76).

Des entretiens périodiques et des contacts individuels ont suivi au domicile de la chercheuse, à celui du sujet-collaborateur ou à la polyvalente Cité des Jeunes. L'intention de ces rencontres était de mettre au jour la compréhension respective du phénomène de stress-coping présent dans le vécu scolaire de chacun. Cela est rendu possible par l'approfondissement des données contenues dans le récit de vie ou encore émergeant des entretiens précédents. Deux autres entretiens ont permis une incursion plus en profondeur dans les dimensions existentielles. Si ce canevas propose des questions qui engagent un dialogue continu tout en favorisant l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties au départ, il ne s'agit que de pistes pour orienter les échanges. En ce sens, les entretiens périodiques sont devenus un temps d'échange et d'interaction entraînant un approfondissement des dialogues en raison de la confiance qui s'est développée au fil du temps.

Prenant en considération que l'expérience individuelle devient un matériau essentiel, que chaque jeune ne récite pas sa vie, mais y réfléchit en la racontant au fil des entretiens, la chercheuse est amenée à poser des questions en guise de point de repère, ce qui permet de produire un discours qui n'est pas linéaire. L'écoute et la réflexion qui s'insèrent comme piliers centraux dans ce genre d'échange ne constituent pas seulement un reflet passif, mais une

réflexivité éclairante. Il est arrivé qu'au cours de certains entretiens, des dispositions particulières aient été prises, par exemple résumer ce que rapportait le jeune, l'encourager à aller plus loin dans la description de son expérience vécue, l'inciter à donner des exemples concrets de ce qu'il exprimait ou encore à préciser ce qu'il décrivait. Ces moyens ont servi à développer une connaissance profonde de leur monde, à savoir la façon précise dont chacun instaure son rapport avec lui-même, avec les autres, avec le monde extérieur et la façon dont ils le vivent.

Articulation de considérations d'ordre éthique : le *Holzwege* éthique

La réunion des aspects épistémologiques et méthodologiques s'établit autour du projet de « comprendre » une expérience vécue. Ce cadre qui reconnaît un statut de « vérité » au discours personnel de chaque jeune est aussi devenu le fondement d'une position éthique. C'est pourquoi, lors du premier contact avec chaque jeune, il y a eu insistance sur l'aspect facultatif de sa participation à la recherche. Chacun a été informé par lettre des objectifs avant de s'engager dans le projet. Ce n'est qu'après leur accord et les informations contextuelles et factuelles recueillies qu'un des parents a été rencontré. À l'instar de Boutin, lorsque des entretiens sont conduits auprès d'adolescents, « c'est une erreur que de demander l'autorisation d'entretien aux parents, sans avoir vérifié au préalable si les adolescents acceptent eux-mêmes de participer » (1997, p. 87). Il s'agit de leur droit à la vie privée et à la dignité. Selon cette position, une dimension éthique à ne pas négliger a résidé dans l'établissement clair des limites de la confidentialité en respectant avant tout la position de l'adolescent. De façon globale, un comportement éthique s'actualise auprès des sujets-collaborateurs à travers une conduite respectueuse envers les jeunes où n'intervient aucun pouvoir autoritaire. Le retrait devient une possibilité de choix à toute étape de la recherche.

Dans un paradigme qualitatif/interprétatif, la source première des données est le témoignage des individus. La perspective phénoménologique-herméneutique de la présente étude implique la singularité, non pas seulement de l'objet d'étude, mais aussi de la relation personnalisée qui se noue entre la chercheuse et chaque jeune. Particulièrement, l'entretien se rapproche d'un échange d'expériences, du dialogue, tout en ne négligeant pas le but essentiel de la collecte du matériel existentiel. C'est dans cet esprit que l'éthique est devenue omniprésente car il ne s'agit pas de recueillir des faits, mais un discours. La base de tout entretien est l'établissement d'un contact direct avec une personne pour recueillir des données de recherche.

Outre les attitudes du chercheur quant à la conduite des entretiens, une place au centre des préoccupations méthodologiques a été accordée aux

questions relationnelles avec les jeunes. D'ailleurs, certains auteurs se sont intéressés spécifiquement aux entretiens conduits auprès d'adolescents et ont précisé des dispositions à respecter (Barker, 1990; Boutin, 1997). Entre autres, le chercheur qui s'intéresse à la clientèle adolescente doit faire preuve d'une grande flexibilité dans l'application du protocole d'entretien et procéder à tout entretien avec un minimum de structures. Il faut toutefois que certaines précautions soient prises quant au niveau de directivité des questions à poser. Ainsi, si le chercheur adopte une position extrêmement non directive, l'adolescent sera porté à interpréter cette attitude comme un manque d'intérêt de la part du chercheur. D'où la suggestion de la « position mitoyenne » (Boutin, 1997, p. 90) dans laquelle la chercheuse et le jeune jouent un rôle plus actif.

Ainsi, le recueil du récit de vie n'est pas un monologue récité à une chercheuse neutre. Ferrarotti (1983) situe ce type d'échange à l'intérieur d'une réciprocité relationnelle où la communication qui s'établit entre la chercheuse et chaque jeune devient « humainement significative ». De cet angle, c'est la personne elle-même de chaque sujet-collaborateur qui est mise en valeur et non pas seulement son savoir relatif aux objectifs de la recherche. Bertaux décrit ce contexte comme étant le produit d'une relation dialogique et la qualifie de « **réalité discursive** » (2010, p. 75 : le gras est de l'auteur). Le récit de vie devient donc un discours narratif qui raconte une histoire réelle et qui est improvisé au sein d'une relation avec la chercheuse qui l'oriente vers la description d'expériences vécues pertinentes pour répondre aux objectifs de recherche qui se centrent sur le dévoilement, la description et l'interprétation du sens.

Le critère qui réfère à la disponibilité est conséquent pour participer à ce type de recherche parce qu'elle exige un engagement personnel soutenu. Précisément, chacun doit accorder une valeur à bien gérer son stress, à réfléchir et à transposer à l'oral et à l'écrit des expériences vécues concernant des souvenirs de son passé, des actions et des émotions sur son présent et son avenir. La mise en place de ce type de recherche peut faire apparaître des souffrances psychiques chez les jeunes d'autant qu'ils favorisent l'expression de leurs sentiments liés à des expériences vécues en stress-coping. Du côté éthique, cet aspect a été pris en compte avant le début de la recherche. Spécifiquement, avec la direction de l'école, nous avons adopté un plan de soutien au cas où il faudrait intervenir dans la gestion ultérieure de cette souffrance et il a été convenu que des professionnels de la santé mentale sur place à l'école prendraient alors le ou les cas en main. Le psychologue, l'infirmière et le travailleur social ont ainsi été associés. En outre, étant donné qu'ils sont en étroite collaboration avec des services spécialisés à l'extérieur de

l'école (médecins, entre autres), ils peuvent diriger les jeunes qui, au cours de la démarche, exprimeraient une souffrance qui dépasserait leur compétence professionnelle respective.

Dans les conditions de production des six récits de vie, le principe de vigilance comme partie intégrante du cadre déontologique (la science de ce qu'il faut faire) a fait l'objet d'une attention particulière. En effet une approche qualitative approfondie touchant à l'essentiel, l'histoire de vie d'une personne, réclame la sollicitude, cette disposition soutenue à se laisser toucher par l'autre. D'ailleurs, Bernier (1993) fait appel à la vigilance du chercheur qui opte pour des approches le conduisant à pénétrer dans l'intimité des gens. Quant à lui, le sociologue Bourdieu qualifie cette démarche de compréhension comme d'un « exercice spirituel » (1993, p. 911), qu'il décrit en termes de « disponibilité totale à l'égard de la personne totale » et de « soumission à la singularité de son histoire particulière » (Bourdieu, 1993, p. 906).

Sur ce point, lors d'un entretien avec Sébastien, la chercheuse a choisi de ne pas poursuivre l'exploration d'une dimension existentielle, car celle-ci touchait à son intégrité. À titre d'exemple, un extrait qui rend compte de la mise en application contextualisée de l'éthique sur le terrain est ici partagé. En accueillant ce partage qui « dépasse » le cadre d'une recherche qualitative, la chercheuse se retire en marque de respect. À partir de l'analyse/interprétation du récit et de notes inscrites dans le journal de la chercheuse, voici le trajet emprunté comme espace de réflexion sur la conduite à adopter pour soutenir l'intégrité de Sébastien comme sujet-collaborateur :

Le stress, c'est quelque chose qui reste tout le temps en dedans de moi à des intensités différentes. Quand je rumine le passé, c'est ça qui me stresse. Ça m'a stressé sur le coup, puis ça me stresse encore. Si c'est quelque chose qui m'a blessé, je vais tout le temps m'en rappeler. J'ai une bonne mémoire. Je suis quelqu'un qui n'oublie pas. Et... ça me fait du tort des fois (silence).

L'évènement éprouvant qui revient à la conscience de Sébastien se présente dans les moindres détails : « Ce qu'ils m'ont dit, à qui ils ont parlé, ce que le monde pense de moi à cause de cela ». C'est avec grande émotion (déplacements fréquents sur sa chaise, tensions dans les épaules qui s'affaissent, tremblement de la voix et des lèvres) que Sébastien en rend compte : « Ça fait moins mal, mais ça fait mal. Ça va rester. Ce que j'ai vécu dans mon passé qui a fait mal, ça fait encore mal. Tout reste en dedans de moi (avec insistance) ». Le regard figé, la voix presque éteinte, quand il est invité à poursuivre la description, Sébastien répond : « Non, c'est personnel! » (Guimond-Plourde, 2004, pp. 263-264).

Comme en témoigne cet exemple, globalement, l'éthique véhiculée tout au long de cette recherche phénoménologique-herméneutique se caractérise par des particularités qui ont guidé le rapport aux sujets-collaborateurs et qui touchent intrinsèquement la protection et l'intégrité de leur vie privée, le consentement éclairé et la confidentialité des données. Au niveau de la *praxis*⁹, trois dimensions indissociables méritent d'être soulignées : 1) une qualité de présence qui rend la chercheuse tout entière disponible aux sujets-collaborateurs et à leurs expériences vécues décrites; 2) une relation à l'espace dialogique qui nous ouvre à l'imprévisible et nous met en position de générosité dans l'accueil; 3) une collaboration sur une longue période qui nous rend présents les uns aux autres sur un mode spontané et nous relie les uns aux autres.

En guise de conclusion : la « boucle autoportante » du *Holzwege*

L'articulation de considérations d'ordre épistémologique, méthodologique et éthique constitue un tout en lui-même, non pas parce qu'isolé des autres, mais parce que ces éléments qui en font son unité constituent des boucles autoportantes. Cette collaboration avec les jeunes correspond simultanément à une posture sur le plan éthique et à un point de vue épistémologique soutenu par une approche méthodologique appropriée. D'un point de vue éthique, notre choix était de donner la parole aux jeunes en santé non seulement pour alimenter le travail interprétatif, mais aussi pour les associer à l'analyse du matériel existentiel. Les sujets-collaborateurs étaient à ce titre interpellés comme des acteurs réflexifs dont le travail d'analyse est indispensable à l'avancement de la recherche. Le phénomène du stress-coping renvoie à ce qui se manifeste à la conscience, tout ce qui est objet d'expérience. En retour, ce même travail réflexif débouche sur une meilleure compréhension de l'univers des jeunes.

Sur le plan épistémologique, un tel mode de collaboration s'inscrit dans une perspective qui vise la production d'un double savoir. D'une part, la recherche phénoménologique-herméneutique vise à renouveler les « lectures du monde » des acteurs impliqués dans la compréhension d'un phénomène humain comme le stress-coping. À titre d'exemple, 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 de l'étude rend compte du dépassement d'une pensée binaire. Tout comme le stress vécu n'est pas « positif » ou « négatif », les mécanismes d'ajustement (coping) ne sont pas « bons » ou « mauvais ». Ils peuvent être bénéfiques pour l'individu, ouvrir sur des projets permettant la réalisation de la personne. 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 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. Des recherches en éducation qui inscrivent leur réflexion épistémologique en philosophie permettent le dévoilement de dimensions qui demeurent occultées, car non perceptibles objectivement.

D'autre part, la recherche phénoménologique-herméneutique contribue à l'enrichissement du « patrimoine des connaissances scientifiques » en permettant la production de nouveaux modèles d'interprétation et de compréhension du monde, construits à partir de l'analyse de l'expérience vécue qu'en font les principaux concernés et la chercheuse. La présente démarche qualitative de dévoiler le sens d'une expérience vécue singulière est pour chaque jeune une démarche éducative en soi. Dynamique, ce type de recherche permet au jeune, par les voies d'accès aux différentes dimensions existentielles, de prendre conscience du rapport face à lui-même, face aux autres, face au monde et de se projeter en avant de lui-même. Dès lors, cette expérience peut s'articuler, se clarifier, se nommer plus justement et s'ouvrir ainsi à une possibilité de croissance, d'autotransformation dans le sens de *paideia* ou d'une véritable éducation (*Bildung*) que Ozmon et Craver qualifient d'« édification » (1999, p. 261). Une construction et une création de sens sont aussi une construction de soi qui s'élabore dans un but d'émancipation, d'un mieux-être individuel, donc de connaissance de soi. Comme caractéristique, cette connaissance se manifeste dans la lenteur et s'apparente à un déchiffrement complexe, car elle n'est pas la simple notation d'un fait donné, d'une expérience vécue : elle implique une interprétation qui introduit, dès lors, des notions nouvelles. Découlant de cet effort pour se construire, s'ajoute, à plus long terme, celui de bien conduire son existence. Une telle poursuite contribue concomitamment à vivre de façon plus réflexive.

« Le chemin se construit en marchant » Antonio Machado (1981, p. 205)

Conduire une recherche phénoménologique-herméneutique d'inspiration vanmanienne auprès de jeunes relève du défrichage d'un chemin dans la forêt, d'un *Holzwege*. Une telle approche propose au chercheur d'être un « veilleur », celui qui sait retenir l'attention et s'émerveiller devant la banalité du quotidien. Sa mission se résume à accueillir la nouveauté au sein de la familiarité de la routine, à évoquer le retour à ce qui est oublié ou délaissé dans l'expérience du monde. Il doit d'abord avancer et continuellement marcher, pas

à pas, dans l'inconnu; bref, tout le contraire de la démarche assurée du voyageur sur l'autoroute.

Dans une telle situation, le chercheur s'engage sur un terrain vague, un univers sans maître où rien n'est vraiment interdit, mais où rien n'est vraiment permis non plus. Ainsi, le bout de chemin parcouru ensemble par les sujets-collaborateurs et la chercheuse se construit littéralement « en marchant », en dialoguant, à la fois dans le contexte interactionnel et interdiscursif donnant à ce projet de recherche la possibilité de s'inventer en se faisant, comme le défrichage d'un *Holzwege*. Ce « paysage scientifique autre » met au premier plan une articulation cohérente de choix épistémologiques, méthodologiques et éthiques assurant ainsi la légitimité de la construction des nouvelles connaissances.

Notes

¹ Ce texte est issu de recherches rendues possibles grâce à une bourse doctorale (1999-2003) et à une subvention de recherche (2008-2011) du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) ainsi que d'une bourse de la Fondation Baxter Alma Ricard. Je désire souligner l'apport soutenu d'Antoine, Claudia, Kamille, Sarah, Sébastien et Mario, sujets-collaborateurs, qui ont accepté de poursuivre leur implication dans une recherche longitudinale, ainsi que la complicité de Nadia Bérubé-LeBlanc à titre d'assistante de recherche et de Lorraine Savoie-Zajc, codirectrice de thèse. Il importe de souligner que la thématique de cet écrit a été traitée dans d'autres communications et appartient néanmoins à la poursuite de la compréhension approfondie d'un phénomène humain.

² Par souci de clarification conceptuelle, le stress correspond à une transaction entre la personne et son environnement, alors que le coping désigne les réponses et réactions que cette personne va mettre en œuvre pour maîtriser, réduire, ou tolérer toute situation déséquilibrante (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Le construit « stress-coping » introduit la dimension indissociable des deux concepts en misant sur l'interaction entre une personne et son environnement, en tenant compte à la fois de la personnalité, du social et du développement humain dans son évolution. La personne et l'environnement sont dès lors dans une relation dynamique, mutuellement réciproque, donc bidirectionnelle.

³ Les critères de sélection des sujets-collaborateurs découlent du questionnaire soulevé dans la problématique, du positionnement épistémologique de la présente étude ainsi que de la littérature se rattachant à l'adolescent et sa fréquentation scolaire dans le système d'éducation, public et canadien. Les sujets-collaborateurs, de sexe masculin et féminin, sont des jeunes en santé qui fréquentent la polyvalente Cité des Jeunes A.-M.-Sormany d'Edmundston. Les critères de sélection étaient : 1) d'être inscrit en 10^e année

dans la voie enrichie du cheminement scolaire; 2) d'être âgé de 15 à 17 ans; 3) de ne pas souffrir de dépression et 4) d'être intéressé et disponible à réfléchir et à s'exprimer par écrit et oralement sur des expériences vécues en stress-coping. Des études ont permis de circonscrire un profil d'ajustement psychoémotionnel qui correspond à un coping efficace : les élèves qui obtiennent de bons résultats à l'école ont davantage tendance à être bien ajustés à l'école, à être heureux, à se sentir en bonne santé, à ne pas fumer, à ne pas consommer de marijuana, à ne pas avoir eu de périodes de dépression et à avoir une meilleure estime de soi.

⁴ « Sometimes the term "phenomenology" is used when the descriptive function is emphasized, "hermeneutics" when the emphasis is on interpretation » (Van Manen, 1997, p. 26).

⁵ L'approche développée fait suite à des investissements qui se sont échelonnés de 1999 à 2003 auprès de Max Van Manen, Ph.D. professeur émérite et auteur-phare du développement et de la diffusion de la recherche phénoménologique-herméneutique s'inspirant de la tradition de l'Université d'Utrecht : stage doctoral de 135 heures, école d'été en méthodologie, participation aux échanges du CPIIn (*Curriculum and Pedagogy Institute*) entrepris à l'Université de l'Alberta, ainsi que cours à distance de troisième cycle « *Phenomenology Online* » (<http://www.phenomenologyonline.com>). Ce faisant, il se dégage une impression de situer la présente recherche dans la perspective d'une pensée « vanmanienne » qui refuse de s'ériger en méthode et, par conséquent, en « prêt-à-penser », préférant plutôt proposer un « donner à penser » cohérent avec des positionnements épistémologiques explicites.

⁶ Reconnaître à chaque jeune un statut actif de chercheur – en recourant à l'utilisation du concept de sujet-collaborateur – c'est s'intéresser au sens qu'il attache à son expérience vécue, à ses plans, à ses buts, à ses motivations, à ses préférences, voire à sa vision du monde.

⁷ « [...] what is the nature of this lived experience » (Van, Manen, 1997, p. 42).

⁸ « The texts humans write, the speech they utter, the art they create and the actions they perform are all expressions of meaning » (Crotty, 1998, p. 94).

⁹ D'origine grecque, *praxis* est utilisé comme synonyme de *pratique* et désigne, dans le cadre d'une recherche phénoménologique-herméneutique, le domaine de l'action humaine basée sur la réflexion et l'expérience ouvrant une fenêtre sur la dialectique théorie/pratique.

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview. Qualitative research methods series 44*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Baraquin, N., Beaudart, A., Dugué, J., Laffitte, J., Ribes, F., & Wilfert, J. (1995). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin.
- Barker, P. (1990). *Clinical interviews with children and adolescents*. New York : W. W. Norton and Co.
- Bernier, L. (1993). Recherche qualitative : respect méthodologique de l'acteur, respect éthique de l'informateur. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 9, 31-40.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bouchard, M.-A., & Guérette, L. (1991). Notes sur la composante herméneutique de la psychothérapie. *Revue québécoise de psychologie*, 12(2), 19-32.
- Bourdieu, P. (Éd.). (1993). *Comprendre*. Paris : Seuil.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- CRSH, CRSNG, & IRSC, (2010). *Énoncé de politiques des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa. Repéré à http://ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf
- Daunais, J. P. (1984). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Éd.), *De la problématique à la collecte de données* (pp. 143-178). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93(1), 5-27.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens.

- 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 inédite). Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal, QC.
- Guimond-Plourde, R. (2008). Aborder et comprendre un phénomène comme le "stress-coping" à partir d'une approche phénoménologique-herméneutique. *Revue du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 3, 141-159.
- Guimond-Plourde, R. (2011, Mai). *Peindre la vie des jeunes avec des mots : fécondité d'une démarche qualitative*. Communication présentée au Colloque de l'Association pour la recherche qualitative lors du 79^e Congrès de l'Acfas : Les qualités essentielles du chercheur qualitatif, Sherbrooke, Canada.
- Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- Heidegger, M. (1969). *L'être et le temps*. Paris : Gallimard.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Machado, A. (1981). *Champs de Castille. Précédé de solitudes, galeries et autres poèmes et suivi de poésies de la guerre*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (1999). *Philosophical foundations of education*. (6^e éd.). New Jersey : Prentice Hall.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (3^e éd., pp. 123-147). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- 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* (2^e éd.). London, ON : The Althouse Press.
- Van Manen, M. (Éd.). (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretive inquiry*. London, ON : The Althouse Press.

Renée Guimond-Plourde détient un doctorat de l'Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal et occupe un poste de professeure-chercheuse au Secteur éducation et lettres de l'Université de Moncton, campus d'Edmundston. Elle y enseigne notamment la santé scolaire et la psychopédagogie des enfants et des adolescents dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement. Elle est détentrice, à titre de chercheuse principale, d'une subvention de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Elle est corécipiendaire du Prix Pat Clifford 2009 remis par l'Association canadienne d'éducation pour souligner le travail des chercheurs de la relève en début de carrière.