

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	IV
REMERCIEMENTS	VII
TABLE DES MATIÈRES	VIII
Liste des figures	xii
Tableau des acronymes	xiii
INTRODUCTION	14
Les fondements de notre recherche heuristique	14
Premier stimulus heuristique : l'écriture de notre récit de vie	17
Deuxième stimulus heuristique : l'expérience de la relation en milieu universitaire	18
Troisième stimulus heuristique : la relation virtuelle avec des auteurs	21
La composante du parcours identitaire	22
La composante des convictions sur la relation	23
L'émergence de notre question de recherche	25
Les chapitres de la thèse	27
CHAPITRE 1 : NOS CADRES SCIENTIFIQUES DE RÉFÉRENCE, NOS OUTILS DE RECHERCHE	30
1.1 Le choix d'une démarche heuristique – Partir de nous et revenir à nous .	31
1.2 L'influence de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE).....	37
1.2.1 Les quatre principes de base de la MTE définis par Guillemette et Luckerhoff (2015).....	38
1.3 La démarche collaborative, les outils de cueillette des réflexions.....	42
1.3.1 L'approche collaborative	42
1.3.2 Le choix de nos cochercheurs	44
1.3.3 La confidentialité et les règles de citations des réflexions.....	47
1.4 Les outils de cueillette de réflexions	49
1.4.1 Le journal de bord du chercheur principal.....	49
1.4.2 Les récits de pratique.....	50
1.4.3 Les cercles de dialogue	52
1.4.4 Les comptes rendus exhaustifs des rencontres avec les cochercheurs	55
Conclusion	55
CHAPITRE 2 : INTERPRÉTATION DES PREMIÈRES RÉFLEXIONS SUR LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE DE NOS COCHERCHEURS	59
2.1. Les rencontres de suivi en triade sur la première version des récits de pratique.....	60
2.1.1 L'écriture de la seconde version du récit de pratique.....	63
2.1.2 Notre première lecture des récits de pratique	65
2.2 L'émergence des regroupements réflexifs (RR)	68
2.2.1 Le premier regroupement de réflexions – Le livre.....	72
2.2.2 Le deuxième regroupement de réflexions – Le mentor.....	74
2.2.3 Le troisième regroupement de réflexions – L'épreuve	75

2.2.4	Le quatrième regroupement de réflexions – La finalité du métier de professeur.....	77
2.2.5	Le cinquième regroupement de réflexions – La capacité métacognitive	78
2.2.6	Les sixième et septième regroupements – La solitude et la sensibilité relationnelle	81
2.2.7	L'exploration des deux derniers RR à partir des cercles de dialogue	82
2.3	Les limites du premier classement des regroupements de réflexions (RR)..	88
2.3.1	La rencontre de validation avec nos cochercheurs	90
	Conclusion	93
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES MOUVEMENTS RÉFLEXIFS (MR) SUR LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE DE NOS COCHERCHEURS		95
3.1	Au cœur de la complexité du fonctionnement de la dynamique relationnelle	96
3.2	Retour sur la notion de « mouvement »	104
3.2.1	L'axe du temps.....	105
3.2.2	L'axe de l'attention et de la conscience réflexive	109
3.2.3	L'axe de la finalité fonctionnelle et de la finalité d'ensemble	115
3.2.5	Les processus déclencheurs des mouvements réflexifs d'autorégulation..	117
3.2.5.1	La prise de conscience	118
3.2.5.2	La capacité de « prise de recul » sur une situation.....	122
3.2.5.3	La capacité de recadrage	124
3.3	Les six mouvements réflexifs (MR) à la base des stratégies d'autorégulation de la dynamique relationnelle.....	128
3.3.1	Premier mouvement réflexif (MR) : de l'individu au contexte et du contexte à l'individu	129
3.3.1.1	L'événement.....	129
3.3.1.2	Le contexte	130
3.3.1.3	Les environnements relationnels du contexte.....	133
3.3.2	Deuxième mouvement réflexif sur la gestion des environnements relationnels	135
3.3.2.1	La transition et le changement de voie	137
3.3.3	Troisième mouvement réflexif lié au degré d'organisation.....	139
3.3.3.1	La notion d'équilibre	141
3.3.3.2	Le saut réflexif	143
3.3.4	Quatrième mouvement réflexif, qui va du visible au caché et du caché au visible.....	145
3.3.4.1	La face visible et les composantes identifiées	147
3.3.4.1.1	L'urgence	148
3.3.4.1.2	Le volume de travail	149
3.3.4.1.3	L'excellence	151
3.3.4.1.4	L'indépendance de pensée	152
3.3.4.1.5	L'ego	154
3.3.4.1.6	La générativité.....	156

3.3.4.2	La face cachée et les composantes identifiées	158
3.3.4.2.1	Le don de soi.....	159
3.3.4.2.2	La compassion	161
3.3.4.2.3	La peur.....	162
3.3.4.2.4	La solitude que l'on doit apprivoiser	166
3.3.4.2.5	Le doute relationnel.....	168
3.3.4.2.6	La violence relationnelle	170
3.3.5	Cinquième mouvement réflexif du pratique au théorique et du théorique au pratique.....	171
3.3.5.1	L'émotivité et les niveaux de savoirs	174
3.3.5.2	Les modèles théoriques et la relation au pouvoir	176
3.3.5.3	Les modèles théoriques servant à la pratique	179
3.3.5.4	Les modèles théoriques par observation ou mimétisme.....	181
3.3.5.5	Les modèles théoriques inventés à partir de la pratique	181
3.3.6	Sixième mouvement réflexif sur les finalités de la dynamique relationnelle	184
3.3.6.1	Vivre les finalités fonctionnelles.....	185
3.3.6.2	Construire les finalités structurelles.....	187
3.3.6.3	Un essai de prospective	193
3.3.6.4	Une démarche complexe de retour sur soi.....	195
	Conclusion	197
CHAPITRE 4 : LE PROTESTANTISME RÉFORMÉ LIBÉRAL COMME UN AUTRE POINT DE VUE POUR OBSERVER NOTRE INTUITION		200
	Introduction	200
4.1	L'homme protestant que nous sommes... ..	203
4.1.2	Le protestantisme réformé libéral et notre éducation.....	208
4.1.3	La pratique réflexive protestante inscrite dans les sola	209
4.2	La pensée protestante réformée et libérale : quelques principes	211
4.2.1	L'esprit protestant réformé.....	215
4.2.2	La vision de l'école dans la pensée protestante réformée libérale.....	218
4.3	La théologie pratique protestante réformée	223
4.3.1	L'importance de la transmission dans la théologie pratique protestante	229
	Conclusion	234
5. CONCLUSION GÉNÉRALE		240
5.1	Un retour sur notre démarche de recherche.....	240
5.2	Nos <i>eurêka</i> , les piliers d'une structure réflexive sur la dynamique relationnelle	248
5.2.1	Eurêka 1. Penser la dynamique relationnelle comme « une prospective du temps »	251
5.2.2	Eurêka 2. Penser la dynamique relationnelle comme un processus singulier : le rôle de la rencontre.....	257
5.2.3	Eurêka 3. Penser la dynamique relationnelle comme une « pédagogie de la promesse »	264
5.2.4	Eurêka 4. Penser la pratique de la dynamique relationnelle comme une pratique réflexive en lien avec des figures.....	266
5.3	L'amour, la mort, la vie	271

BIBLIOGRAPHIE.....	276
APPENDICE 1 : DEMANDE DE CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	290
APPENDICE 2A : DÉCLARATION DE CONSENTEMENT.....	305
APPENDICE 2B : LETTRE DE CONSENTEMENT.....	311
APPENDICE 3 : GUIDE POUR LA RÉALISATION D'UNE DÉMARCHE	312
 AUTOBIOGRAPHIQUE.....	312
APPENDICE 4 : L'APPROCHE BIOÉCOLOGIQUE DE BRONFENBRENNER	324

Liste des figures

<i>Figure 1 : Illustration de la méthode de la théorisation enracinée (MTE) dans l'analyse des réflexions recueillies sur la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire.</i>	41
<i>Figure 2 : Classement provisoire des RR à partir du parcours identitaire et des convictions sur la relation de la dynamique relationnelle. Source : Emmanuel Colomb – 10 juin 2010.</i>	71
<i>Figure 3 : Modèle initial et provisoire de la dynamique relationnelle. Source : Emmanuel Colomb. Idée originale : Pierre Deschênes</i>	98
<i>Figure 4 : L'axe du temps</i>	105
<i>Figure 5 : L'axe de l'attention à la conscience réflexive</i>	109
<i>Figure 6 : L'axe de la finalité fonctionnelle et de la finalité structurelle d'une dynamique relationnelle</i>	115
<i>Figure 7 : Processus de recadrage inspiré de Kourilsky (1998)</i>	124
<i>Figure 8 : Premier mouvement réflexif : de l'individu au contexte et du contexte à l'individu</i>	129
<i>Figure 9 : Deuxième mouvement réflexif sur la gestion de la dynamique relationnelle en lien avec les environnements relationnels</i>	135
<i>Figure 10 : Troisième mouvement réflexif lié au degré d'organisation de la dynamique relationnelle</i>	139
<i>Figure 11 : Quatrième mouvement réflexif qui va du visible au caché et du caché au visible</i>	145
<i>Figure 12 : Cinquième mouvement réflexif du pratique au théorique et du théorique au pratique</i>	171
<i>Figure 13 : Indicateurs de la dynamique relationnelle observée. Adaptation de Peterson et al. (1978) et de Clark et Peterson (1986)</i>	176
<i>Figure 14 : Sixième mouvement réflexif sur les finalités de la dynamique relationnelle</i>	184
<i>Figure 15 : Modèle provisoire de la pratique de la dynamique relationnelle qui intègre les RR et les MR. Source : Emmanuel Colomb : Modèle complété le 28 février 2017. Idée originale : Pierre Deschênes</i>	199
<i>Figure 16 : Croix huguenote portée par les protestants cévenols. Explication de la symbolique.</i>	216

Figure 17 : *Modèle provisoire de la pratique de la dynamique relationnelle à la lumière de nos découvertes sur le protestantisme réformé libéral* Source : Emmanuel Colomb : *Idée originale : Pierre Deschênes* 239

Figure 18 : *Modèle de notre pratique de la dynamique relationnelle.* Source : Emmanuel Colomb : *Idée originale : Pierre Deschênes* 275

Tableau des acronymes

CEMEA	Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active
CESAM	Centre du savoir sur mesure
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
ESF	Edition sociale française
MTE	Méthodologie de théorisation enracinée
MR	Mouvement réflexif
PUF	Presses universitaires de France
PUL	Presses de l'Université de Laval
PUQ	Presses de l'Université du Québec
PUM	Presses de l'Université de Montréal
RIFREQ	Réseau international francophone de recherche qualitative
RR	Regroupements de réflexions
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
VST	Vie sociale et traitement (revue)

Introduction

Les fondements de notre recherche heuristique

Notre démarche réflexive prend racine dans des dimensions fondamentales des métiers de la relation dans lesquels nous avons travaillé. La pratique de ces métiers a fait naître une volonté d'améliorer la qualité de notre dynamique relationnelle et d'en comprendre les rouages pour nous adapter aux différents publics et personnes que nous étions amenés à côtoyer. De cette volonté est née notre intuition de recherche.

Une intuition est une pensée qui apparaît à notre conscience de manière diffuse et parfois très rapidement, mais qui nous pousse à explorer un sujet particulier de notre vie afin d'en comprendre les constituantes. Bois (2001, p. 13) décrit une intuition comme : « une poussée extrêmement forte, un processus vif dans lequel la pensée s'expose, se frotte à tous les possibles, s'ouvre à toutes les propositions, même celles qui paraissent infructueuses ».

Bois (2001, p.13) indique par la suite que l'intuition pousse la réflexion à avancer « jusqu'au moment où surgit l'éclair qui brise l'espace limité dans lequel l'esprit s'était confortablement installé ».

L'intuition de recherche de cette thèse part de l'idée qu'il est nécessaire d'explorer notre passé et notamment la construction de nos convictions sur la relation afin d'actualiser les processus d'autorégulation utiles à la qualité de nos interactions dans un contexte professionnel d'enseignement universitaire afin de nous adapter à l'évolution de nos étudiants et de nos pairs.

En psychologie humaniste, sur laquelle s'appuie notre démarche heuristique, Rogers (1951, 1959, 1961, 1970), Maslow (1954) et St-Arnaud (1974), postulent que ce besoin de comprendre, de donner un sens à une dimension importante de notre vie, s'inscrit dans un processus vital du développement personnel.

Ces auteurs postulent également le primat de la subjectivité qui repose sur l'unicité de la personne, sur son aptitude à faire librement des choix qui lui conviennent, et sur sa capacité d'autonomie pour assurer son processus d'actualisation lequel prend son champ perceptuel comme base d'observation.

Ce processus de croissance s'appuie sur la capacité d'une personne à s'ouvrir à son expérience, à prendre en charge les éléments qui en découlent et à agir d'une manière consciente pour changer ce qui fait obstacle à son actualisation. Mais pour pouvoir le vivre, St-Arnaud (2003) indique que l'individu doit répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux qui trouvent leur satisfaction dans la relation qu'il établit avec les personnes significatives de son entourage :

- Le besoin d'être considéré, qui est associé au développement d'une relation chaleureuse touchant notre vie affective;
- Le besoin de compétence qui est associé au développement d'une relation de coopération lié à notre processus d'autodétermination (la création de sens en lien avec nos propres actions de pédagogue);
- Le besoin de cohérence (comprendre les phénomènes qui animent notre vie), qui permet « d'organiser de façon significative les perceptions que l'on a de soi-même et de l'environnement dans lequel on vit » (St-Arnaud, 2003, p. 215).

St-Arnaud (1974, p. 145-147) mentionne que ce dernier besoin de comprendre et de donner un sens à ses actions est alimenté en continu par des stimuli heuristiques. Un stimulus est dit heuristique, car il invite l'individu à examiner un phénomène dans lequel il est lui-même impliqué. Ce processus intuitif lui permet de faire progresser son savoir à partir de l'exploration de son expérience. En cela, St Arnaud précise qu'un stimulus heuristique est « tout événement interne ou externe à la personne qui est susceptible d'éveiller et de satisfaire ce besoin de comprendre ».

Dans cette thèse, nous faisons la différence entre les termes « stimulus heuristique » et « déclencheur heuristique ». Le stimulus est tout événement ou expérience qui vient confirmer la valeur, le maintien et la relance de notre effort de recherche en lien avec notre intuition. Le déclencheur est pour sa part, le premier stimulus (la prémisse ou les prémisses) qui, enfoui dans notre conscience, a fait naître notre volonté d'explorer cette intuition. Rechercher le déclencheur a été pour nous une démarche plus complexe que de mettre à jour les stimuli qui maintiennent et soutiennent notre intuition.

Par exemple, nous avons pu identifier assez rapidement trois stimuli qui, au début de notre processus doctoral, ont confirmé l'importance de notre recherche et induit notre démarche.

Premier stimulus heuristique : l'écriture de notre récit de vie

En 2007, l'écriture de notre récit de vie (approfondi par une recherche de sens en interaction avec des pairs de notre formation doctorale) a été le premier stimulus qui a suscité des réflexions sur nos apprentissages contenus dans des parties plus cachées de notre parcours identitaire – un savoir singulier enraciné dans plusieurs de nos expériences éducatives passées. Ce récit nous a ramené à des sources importantes de la construction de notre dynamique relationnelle, en revisitant les expériences collectives qui ont construit notre identité (nombreux camps de vacances et expériences de groupe comme éducateur, directeur de camps de vacances, formateur, guide, enseignant, conférencier, etc.). Cet exercice nous a permis de mieux comprendre certains gestes professionnels qui animent actuellement notre pratique de formateur et d'enseignant.

Le rappel de ces événements porteurs de sens s'est inscrit dans une démarche autobiographique qui « a éclairé notre présent » comme le précise Cyrulnik (2002, p. 109). Cette expérience a aussi révélé l'importance de nos racines protestantes réformées et présentes dans la construction de nos convictions sur la relation.

Deuxième stimulus heuristique : l'expérience de la relation en milieu universitaire

Le deuxième stimulus touchait la manière dont certains de nos professeurs ont su créer une relation pédagogique de qualité avec leurs étudiants lors de nos études de maîtrise en gestion des organisations.

Leurs attitudes et leurs gestes professionnels rejoignaient une vision quelque peu *utopique* de l'éducation que nous avons comme jeune animateur, selon laquelle l'éducation devait s'incarner dans une maïeutique, c'est-à-dire dans un processus de questionnement favorisant l'émergence et l'accompagnement des savoirs relationnels enracinés dans l'expérience.

Ce questionnement sur la relation éducative avec des adultes a été amplifié au moment de notre implication professionnelle comme consultant en formation au Centre du savoir sur mesure à l'UQAC (CESAM-UQAC) et lorsque le nombre de cours que nous donnions à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a augmenté.

D'une part, au CESAM-UQAC, (organisme chargé de la formation continue des adultes), notre pratique relationnelle de consultant et de conférencier a constamment été remise en question en tant que passeur de savoirs et de sens auprès de nos apprenants qui étaient, la plupart du temps, des gestionnaires en exercice. À leur contact, nous avons appris l'importance, mais aussi le difficile apprentissage d'un questionnement personnel continu portant sur leur éthique afin de maintenir une pratique relationnelle de grande qualité et préserver leur crédibilité de gestionnaire. Ils nous ont fait comprendre que la réduction des niveaux hiérarchiques et la

valorisation des processus de collaboration inclus dans les nouveaux modes de gestion avaient augmenté leur charge de travail, mais aussi les zones de confusion et d'opposition dans leur organisation respective.

D'autre part, comme chargé de cours dans un enseignement plus traditionnel, nous avons constaté un décalage de plus en plus important entre la vision un peu idyllique que nous avons de la pratique relationnelle du professeur universitaire et la réalité que nous vivions tous les jours dans l'institution. En effet, le sens personnel que nous donnions à la pratique de la dynamique relationnelle à l'intérieur d'une université se heurtait à plusieurs comportements individuels ou institutionnels, qui venaient compromettre, selon nous, une relation pédagogique de qualité.

Au début de 2009, nous avons approfondi cette problématique en animant un séminaire doctoral sur la pédagogie universitaire qui impliquait la participation volontaire d'une dizaine de professeurs de l'UQAC. Nous nous sommes alors inspiré de l'approche des cercles de dialogue (Bohm, 1991)¹ pour recueillir les réflexions de ces professeurs sur leurs pratiques de relation éducative en milieu universitaire. Au moyen de cet exercice dialogique, les professeurs ont réfléchi sur l'évolution, la diversité et la complexité de la tâche professorale en lien avec une pratique qui doit s'adapter à un nombre d'interactions humaines toujours plus grand. Ils nous ont

¹ Avant cette date, nous avons fait une recherche complète sur cet outil, ce qui nous a permis de participer activement à la rédaction d'un chapitre du livre de Dionne - Proulx et Jean (2007) dans le cadre des activités du Laboratoire de recherche sur l'intervention en éthique professionnelle (LARIÉP), ainsi qu'à la rédaction d'un chapitre (pages 121 à 142) intitulé : La pratique du dialogue dans le livre : *La formation à l'éthique et la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme* sous la direction de Jacques Cherblanc et Dany Rondeau aux Presses de l'Université Laval en 2010. Le concept des cercles de dialogue est expliqué plus précisément au chapitre 2.

indiqué que cet univers relationnel, et souvent fortement émotionnel, devenait pour certains de plus en plus difficile et qu'il fallait « *être fait fort sur le plan relationnel* ».

Durant notre séminaire, ces professeurs ont partagé leurs réflexions sur la baisse de motivation des étudiants dans les classes, les méthodes d'enseignement plus centrées sur les technologies de l'information que sur l'élève, la relation parfois difficile avec leurs pairs, la compétition effrénée dans les demandes de subvention et, pour certains, les défis touchant la gestion du personnel dans les unités d'enseignement ou départements.

Cet exercice nous a permis de mieux comprendre la réalité relationnelle du professeur universitaire. Nous avons noté aussi que certains professeurs déploraient de ne pouvoir exprimer leurs émotions ou leur vécu dans leur contexte institutionnel ni être en mesure de déployer totalement leur savoir-faire pédagogique, leurs compétences relationnelles et notamment leur humanisme. D'autres, au contraire, malgré cette réalité institutionnelle et sans doute en raison de leur expérience dans ce milieu, conservaient leur capacité d'innover et continuaient d'entretenir un dialogue de qualité avec leur environnement relationnel et institutionnel, tout en reconnaissant que cela leur demandait des efforts soutenus.

Notre intérêt d'améliorer le processus d'autorégulation de notre dynamique relationnelle s'est alors porté vers l'observation de ce deuxième groupe, et sur les stratégies relationnelles que certains professeurs développaient pour maintenir leur dynamique relationnelle vivante malgré un contexte relationnel que d'autres professeurs décrivaient comme peu enclin à l'humanisme.

Troisième stimulus heuristique : la relation virtuelle avec des auteurs

Nos deux premiers stimuli, liés à des pratiques personnelles et professionnelles, ont été renforcés par un troisième stimulus issu de notre relation virtuelle avec des auteurs qui ont produit une littérature scientifique centrée sur des approches pédagogiques expérientielles et sur la construction identitaire d'une personne en milieu professionnel, particulièrement en éducation.

À la lecture d'écrits, notamment de Morin (1997), Trocmé-Fabre (2005), Lipman (2006) et Meirieu (1991), ce troisième stimulus incitait à nous questionner sur la réalité d'une vision de l'enseignement universitaire trop centrée sur des contenus théoriques spécifiques, et pas assez sur la compréhension des liens inclus dans une vision globale des personnes et des phénomènes humains en relation avec leurs savoirs et plus précisément autour d'une réflexion sur la construction des savoir-être en situation pédagogique.

Par leurs concepts, ces auteurs rejoignaient certaines idées du protestantisme réformé libéral dans lequel nous avons vécu, mais aussi se rapprochaient des pédagogues du courant de l'École nouvelle² qui ont influencé notre formation initiale. Ces pédagogues ont développé, chez nous, une vision de la construction de la connaissance par le sujet lui-même qui remettait fortement en question notre mode

² Le courant de l'Éducation nouvelle s'est structuré en France au début du XX^e siècle en lien avec une vision pédagogique qui favorise la participation active des individus dans leur apprentissage et leur propre formation. Elle insiste sur le sens que l'individu donne à l'action. Elle défend une approche globale de la personne. L'exploration et la coopération sont les maîtres mots de cette approche. Rousseau, Dewey, Freinet, Ferreire, Montessori et Gustave Monod se revendiquent de cette approche. L'auteur de cette thèse a été formé et est devenu formateur durant une dizaine d'années pour les CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active — organisme d'éducation populaire qui a développé et défendu l'Éducation nouvelle dans la francophonie après la Seconde Guerre mondiale). Repéré à www.cemea.asso.fr

d'enseignement et notre éthique de travail à l'université. Ils nous inspiraient sur la manière dont nous pouvions intégrer notre sens pratique aux approches théoriques, notre dynamique relationnelle dans un rapport asymétrique de pouvoir toujours présent entre le professeur et l'étudiant et enfin, la transmission de notre plaisir d'enseigner afin de développer une vision intégrative de l'apprentissage et de l'histoire personnelle de l'étudiant.

Ces trois stimuli issus de notre pratique ont maintenu notre intuition active. Ils nous ont permis aussi de mieux préciser les composantes de notre intuition.

La composante du parcours identitaire

Nous définissons la composante du parcours identitaire de la façon suivante : tous les événements singuliers se déroulant dans des univers spécifiques (social, professionnel, culturel, etc.) qui constituent notre identité et qui, comme personne, nous servent de références lors de situations relationnelles ou de communication avec une ou des personnes de notre environnement.

Pour reprendre la formule de la psychologie perceptuelle $C_t = fp(S, E)_t$, émise par Kurt Lewin en 1931, le comportement (C) que nous avons à un instant donné (t) est fonction de la perception (fp) que nous avons de soi (S) et de notre environnement (E), à cet instant donné³. Notre perception de soi, qui guide à chaque instant notre communication avec l'autre, est composée des événements de notre enfance, de notre adolescence et de l'âge adulte qui ont bâti notre unicité. Ces événements sont

³ Voir Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Introduction et morceaux choisis présentés par Claude Faucheux. Paris, France : PUF.

des balises temporelles qui structurent notre identité et influencent notre pratique de la dynamique relationnelle. Une naissance, une mort, une rencontre particulière, un voyage, une recherche doctorale sont des événements qui marquent à un moment donné et qui façonnent notre parcours identitaire et, par conséquent, les gestes de notre quotidien d'adulte et de professionnel.

Une autre particularité des événements de notre parcours identitaire est qu'ils ne sont pas facilement accessibles à nos interlocuteurs. Les faits marquants de la vie, les traumatismes psychiques, les naissances ou les renaissances, les pertes et les deuils et leurs interprétations sont en quelque sorte les éléments de notre unicité comme personne. Les dimensions de notre champ perceptuel que nous choisissons de révéler ou de taire à notre interlocuteur dépendent du climat d'authenticité qui imprègne nos relations. Pour Jourard (1972), l'authenticité d'une personne induit l'authenticité de l'autre personne avec qui nous interagissons.

La composante des convictions sur la relation

Nous définissons nos convictions⁴ à propos de la relation comme des structures d'action qui se manifestent lorsque nous sommes en interaction avec un ou des

⁴ Nous pouvons faire ici un rapprochement avec la notion de croyance. La notion de croyance et de ses grades est un vaste débat en philosophie. Ce débat amènera à développer dans les *Idées directrices pour une phénoménologie* la gradation entre les degrés de certitudes et de réalité. Dans l'article « xyz » de *l'Encyclopaedia Universalis*, Paul Ricoeur (2002) précise que « [l]e problème critique est né de là [en parlant de croyance]: c'est, au sens fort du mot, une question de discernement, dans la mesure où, pour le sujet de la croyance, les degrés de la certitude ne sont pas distingués de ceux de la vérité, mais où les premiers sont pris pour les seconds. Bref, l'énigme de la croyance, c'est celle du tenir-pour-vrai [...] La croyance ne pose pas seulement un problème de degré : du doute à la certitude. Elle pose un problème de valeur qui tient à son rapport ambigu à la vérité. ...]. **La croyance désigne non seulement un haut degré subjectif de conviction, mais un**

interlocuteurs. Nos manières d'être en relation avec l'autre sont présentes dans nos prestations orales et dans nos actes pédagogiques.

Nos convictions sur la relation se construisent en s'appuyant à la fois sur notre parcours identitaire issu de conditionnements familiaux, sociaux, culturels, professionnels ou épistémologiques appris, mais aussi sur l'influence de personnes que nous trouvons significatives et avec lesquelles nous sommes en relation. Ces convictions sur la relation sont des « *structures d'action* » (Perrenoud, 1998) ou des attitudes qui nous prédisposent à nous comporter de telle ou telle façon lorsque nous communiquons avec des personnes dans tel ou tel environnement.

Schön (1993) ainsi que Argyris et Schön (2002) ont indiqué que ces structures d'action sont souvent implicites et intégrées à notre pratique au point de fusionner avec cette dernière. Tout en étant transformées en continu par les événements de notre parcours identitaire, ces structures d'action imprègnent notre manière d'entrer quotidiennement en relation avec nos étudiants, notre famille et nos pairs.

Les trois stimuli, et les précisions sur nos composantes, nous ont permis de choisir la question centrale de cette thèse, mais aussi les méthodes et les outils de notre exploration.

engagement intérieur et, si l'on peut dire, une implication de tout l'être dans ce en quoi ou celui en qui l'on croit ». Ricoeur insiste sur l'importance et la manière dont les penseurs grecs, Kant, Hegel, l'approche phénoménologique, sémiotique, pragmatique, herméneutique ont traité la notion de croyance.

L'émergence de notre question de recherche

Nous avons formulé notre question de recherche de la manière suivante :

À partir d'une intuition portant sur l'amélioration de la pratique de notre dynamique relationnelle et qui s'articule autour de l'exploration des deux composantes interdépendantes que sont le parcours identitaire et la construction de nos convictions sur la relation, comment pouvons-nous identifier les prémisses qui peuvent maintenir notre pratique relationnelle vivante avec les acteurs de notre environnement?

Nous avons, par la suite, décliné notre recherche en questionnements :

- Comment pouvons-nous explorer notre intuition sur la pratique⁵ de la dynamique relationnelle à partir de notre propre expérience?
- Comment pouvons-nous approfondir ce questionnement « dans et sur » la pratique à partir du vécu d'autres chercheurs servant de miroir à nos découvertes?
- Comment dégager des observations recueillies des regroupements de significations, afin de mieux comprendre et qualifier les interdépendances

⁵ Nous avons retenu des échanges entre la direction de la Faculté de théologie de l'Université de Montréal et celle de l'Unité d'enseignement en théologie et éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi concernant une application élargie du concept de théologie pratique. Pour répondre à une nouvelle clientèle de l'UQAC, le concept de *pratique* a été défini en mettant l'accent sur une démarche praxéologique de réflexion sur une pratique professionnelle dans la perspective de dégager un sens humain et spirituel à cette pratique. Cette recherche d'un sens spirituel relève d'une interprétation élargie du concept de *théologie*. Dans cette perspective, la poursuite de notre recherche doctorale valorise une méthodologie praxéologique tout en explorant le sens d'une dynamique relationnelle humaniste d'un professeur universitaire.

entre nos deux composantes et construire un modèle temporaire de la dynamique relationnelle?

- Comment poursuivre notre démarche heuristique à partir d'un moment de notre vie qui a été significatif et qui a, selon nous, influencé les prémisses de la construction de nos convictions sur la relation?
- Comment, enfin, élaborer un modèle singulier de la pratique de notre dynamique relationnelle à partir de l'ensemble de nos réflexions qui pourrait répondre à notre intuition?

Nous utiliserons dans cette thèse le terme cueillette de réflexions au lieu de cueillette de données, terme le plus souvent usité dans le cadre d'une recherche qualitative. Nous nous sommes aperçu que la notion de « *données* » utilisée dans la littérature scientifique qualitative pour identifier les différentes informations recueillies n'était pas assez précise pour décrire les processus mentaux qui nous ont mené à nos découvertes. Les « *données* » avaient une connotation impersonnelle et non émotive. Or, quand nous avons écrit et relu notre récit de pratique, mais aussi parcouru les récits de nos cochercheurs, nous lisions des phrases très personnelles et très introspectives. Nous ne voulions pas laisser de côté la partie émotive de notre lecture puisque l'analyse qualitative de notre histoire et de celle de nos cochercheurs portait sur le vécu socioémotif des situations d'interaction qui étaient au cœur de notre et de leur pratique de la dynamique relationnelle. Par conséquent, à la place de « *données* », nous avons préféré utiliser le terme « *réflexions* », portant à lui seul une subjectivité et une unicité des phénomènes décrits.

Le terme « *réflexion* » incluait également la notion de rétroaction d'information venant alimenter par causalité circulaire une nouvelle réflexion qui émane d'une personne communiquant avec l'autre. En effet, pour garder vivante la dynamique relationnelle vécue ici et maintenant, nous réfléchissons en temps réel, à partir des informations que nous enregistrons en retour, aux corrections à apporter à une communication qui risque de se désorganiser. Cette nouvelle pensée nous conduit à faire le choix d'un comportement conscient de communication qui corrige l'effet négatif du comportement précédent.

Les chapitres de la thèse

Le premier chapitre de notre thèse présentera les cadres épistémologiques de notre travail de recherche et comment ces cadres ont orienté nos choix méthodologiques. À partir de ces choix, nous décrirons les outils que nous avons utilisés pour approfondir notre exploration et notre compréhension de la pratique de la dynamique relationnelle. Ce chapitre se terminera par la présentation d'un résumé des huit étapes de recherche de notre démarche heuristique.

Le deuxième chapitre décrira les processus et les découvertes réalisés avec nos cochercheurs lors de la première phase de cueillette des réflexions issues des deux versions de leurs récits de vie, de leurs versions commentées, ainsi que des rencontres d'approfondissement en triade et lors des cercles de dialogue. Cette cueillette nous permettra d'effectuer une première catégorisation puis une seconde à partir des réflexions recueillies.

Le quatrième chapitre se voudra quant à lui beaucoup plus personnel puisqu'il reprendra les pratiques éducatives et religieuses de notre enfance à partir de notre vécu du protestantisme réformé libéral. Nous nommons ce protestantisme libéral par le fait qu'il a toujours valorisé à nos yeux une éducation tout au long de la vie et un questionnement constant sur la liberté de choisir librement notre destinée. Nous avons fait le choix de situer ce quatrième chapitre à la fin de notre thèse, mais nous pensons, en raison de son caractère plus personnaliste, qu'il aurait également pu se placer au début de cet exercice pour expliquer l'origine de nos propres convictions sur la relation et une partie de notre parcours identitaire. Le placer à la fin du processus d'écriture de notre thèse nous permet de montrer au lecteur le caractère itératif et temporaire de notre démarche de recherche.

En conclusion, nous identifierons comment cette recherche heuristique et collaborative nous a conduit à identifier et à nommer des processus qui régulent notre pratique de la dynamique relationnelle.

Comme le précise Otto Scharmer (2012, p. 51), à notre niveau et modestement, nous montrerons, par ce travail de recherche, que nous avons utilisé « un autre genre de télescope : un outil pour observer non pas ce qui est loin (les satellites de Jupiter), mais le point aveugle de l'observateur : lui-même en redirigeant le rayon d'observation sur sa source : le moi incertain en train d'accomplir une activité scientifique ». Scharmer invite toute personne qui fait ce genre de lecture ou vit ce genre d'expérience de recherche, le plongeant dans l'intimité de sa pratique, à avoir

« l'esprit ouvert, le cœur ouvert et la volonté ouverte »⁶, afin d'explorer les constituantes de ses propres schémas de pensée et les éléments relationnels qui ont construit et qui construisent sa pratique professionnelle et son identité.

⁶ Sous-titre du livre d'Otto Scharmer.

Chapitre 1 : Nos cadres scientifiques de référence, nos outils de recherche

Tout au long de notre parcours de recherche, nous avons dû sans cesse faire face aux processus complexes de retour, d'interprétation et d'analyse des expériences vécues, des choix épistémologiques, des méthodologies et outils originaux pour construire un modèle théorique de la pratique de la dynamique relationnelle. Le choix de nos cadres épistémologiques n'a pas été expliqué formellement au début de cette thèse même si nous savions que nous allions faire une recherche heuristique et qualitative sur notre pratique. Ces cadres se sont précisés au fur et à mesure, notamment celui de la méthodologie de la théorisation enracinée. Ils ont été définis au contact de nos cochercheurs et de l'exploration de notre phénomène

En première partie de ce chapitre, nous présenterons une synthèse des deux cadres de recherche qui se sont avérés les plus pertinents pour construire notre thèse et baliser notre parcours doctoral. Le premier est issu de la démarche heuristique du psychologue humaniste Moustakas (1968, 1990, 2000) utilisée pour résoudre la question de sa propre expérience de la solitude. Nous expliquerons les attitudes nécessaires et les phases d'une recherche heuristique. Notre second cadre prend sa source dans la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) comme elle a été décrite par Luckerhoff et Guillemette (2012) et aussi dans l'article rédigé par les deux mêmes chercheurs (2015). Ces deux auteurs québécois reprennent les fondements de cette approche dans le monde, ses bases historiques jusqu'aux pratiques de recherche actuelles. Nous montrerons comment la MTE nous a permis, par codage successif, à faire émerger notre modèle singulier de la pratique de la dynamique relationnelle.

Dans la troisième partie du chapitre, nous reviendrons sur les dilemmes et les questionnements que nous avons dû résoudre à partir d'une recherche qualitative. Ensuite, nous préciserons la procédure employée pour le codage et la catégorisation ainsi que les outils qui ont été utilisés pour recueillir l'ensemble des réflexions.

Dans la conclusion, nous présenterons les différentes étapes de notre processus d'exploration en lien avec nos deux cadres de recherche et comment, à partir de chaque phase d'exploration et d'approfondissement, ont émergé de nouvelles découvertes sur la compréhension du processus d'autorégulation qui anime notre propre dynamique relationnelle.

1.1 Le choix d'une démarche heuristique – Partir de nous et revenir à nous

Que te dit ton intuition? Que te dit ton petit doigt? Tu dois avoir un sixième sens? Tu dois avoir un troisième œil? Fie-toi à ta première impression? Tu devrais écouter ta voix intérieure?

Ces expressions populaires sont toutes issues d'un raisonnement qui apparaît très rapidement à notre conscience (une intuition) sans que l'on puisse clairement en identifier les sources. C'est un ressenti qui émerge et qui nous pousse à prendre une décision ou à suivre une voie particulière. L'intuition nous met en alerte sur un sujet ou une solution. Elle se situe toujours dans l'immédiateté, elle apparaît souvent à notre conscience rapidement et a parfois un caractère d'évidence.

Par exemple, des obstacles et des circonstances défavorables ont progressivement entravé nos études de doctorat. Dès le début, nous avons dû faire face à une augmentation de la charge de travail comme consultant et comme chargé de cours, mais aussi comme père avec trois enfants à éduquer. Cette surcharge n'est sûrement pas étrangère au fait qu'en 2014, à la suite d'un léger traumatisme crânien, nous ayons vécu un épisode d'épuisement professionnel qui nous a contraint à prendre une pause pendant six mois. Et malgré tout ce qui précède, notre intuition nous a toujours poussé à poursuivre la démarche doctorale, alors qu'une réflexion plus rationnelle sur ces expériences nous aurait au contraire suggéré d'arrêter nos études très rapidement.

De façon générale, prendre attention à ce que nous ressentons est sans doute le conseil que bien des psychologues pourraient nous donner lorsqu'on se heurte à l'adversité ou à des choix de vie qui mettent en jeu notre santé. Toutefois, dans notre cas, l'intuition de départ (explorer notre dynamique relationnelle) a toujours été représentée dans notre esprit par une image claire de notre réussite, mais pas forcément du chemin pour y arriver, ni de sa durée (nous nous sommes souvent vu, non pas en train de soutenir notre thèse ou de travailler des heures et des heures à une table, mais bien en train de recevoir le papier qui consacrait notre réussite sur l'estrade lors de la collation des grades de l'UQAC). Cette image présente dans notre esprit a toujours été renforcée par des « signes » en situation d'enseignement ou dans notre vie personnelle, signes qui rajoutaient à l'immédiateté et à la valeur d'évidence de notre intuition, de l'amplitude ou de la constance.

Par exemple, plusieurs rétroactions de proches dans un laps de temps très court (quelques jours), qui sans se consulter nous disaient la même chose, réaffirmaient notre volonté de poursuivre notre exploration. Il en est de même pour les découvertes que nous avons faites au cours de notre processus de recherche, notamment avec nos cochercheurs. Le concept découvert ensemble ou pendant nos lectures transformait rapidement notre pratique en un geste concret. Autrement dit, les formes de nos découvertes, qui ont été constantes tout au long de notre cheminement, ont influencé en continu notre pratique et elles sont toujours venues confirmer et renforcer notre intuition de 2007.

Dans une démarche doctorale, rechercher cette rationalisation et identifier ces signes, y accorder de l'importance, les noter rapidement et les mettre en pratique a été sans doute le point le plus important de la démarche de recherche que nous avons effectuée et qui nous a permis de conserver notre motivation.

Ces découvertes rejoignaient la plupart du temps les cinq aptitudes du chercheur qui fait qu'une recherche est heuristique, selon Moustakas (1990).

La première aptitude (*tacit knowing*) est la capacité du chercheur à explorer son savoir tacite. Il reprend pour cela les concepts de l'œuvre de Polanyi et notamment son livre de 1969 – Polanyi (1969) – qui évoque les capacités d'un individu à se focaliser sur un sujet, à développer son optimisme malgré ses échecs, à lire les signes qui apparaissent à sa conscience pour améliorer sa technique, à se diriger parfois dans le noir (persévérance) et à développer sa capacité spéculative pour faire émerger son savoir explicite.

La seconde aptitude est l'intuition (*intuition*). Moustakas précise que l'intuition doit aider le chercheur à observer encore et encore les inférences qui apparaissent à sa conscience pour développer une sensibilité particulière de son sujet, et que l'intuition est la caractéristique essentielle pour observer son savoir. L'intuition facilite, selon lui, le processus de recherche afin de poser des questions sur un phénomène qui risque d'enrichir sa vie.

La troisième (*indwelling*) est la capacité du chercheur à faire (en traduction libre) « un séjour à l'intérieur de soi » et notamment sur des sujets qui nous font mal afin de pouvoir exprimer cette intériorité sous diverses formes (poèmes, œuvres d'art, mouvements, écrits de toutes sortes) et développer la capacité d'observer, de retranscrire ce que nous ressentons et de décrire le phénomène que nous voulons explorer.

La quatrième (*focusing*) et la cinquième (*the internal frame of reference*) doivent servir le chercheur afin de lui permettre d'identifier les sources de l'expérience qu'il doit explorer pour déterminer les termes centraux des changements internes à effectuer. Il doit le faire dans le but de modifier les structures de ses schémas de pensée. En s'appuyant sur les travaux de Rogers, Moustakas précise que cette attitude doit être empreinte de compréhension empathique afin de respecter l'individu.

Par la suite, Moustakas reprend les sept étapes d'une démarche de recherche heuristique.

- L'engagement initial (*initial engagement*) soit l'étape où le chercheur entreprend un dialogue avec soi-même afin de faire ressortir les questions centrales de son exploration.

- L'immersion (*immersion*) dans son sujet de recherche afin de trouver les sources de l'énergie qui le poussent à explorer son savoir tacite. L'immersion est suivie de la phase de l'incubation (*incubation*) qui amène le chercheur à se concentrer sur son sujet de recherche afin de faire apparaître les différents niveaux ou formes de son intuition.

- L'illumination (*illumination*) émerge, pour sa part, lorsque les phases de l'immersion et de l'incubation ont poussé le chercheur suffisamment loin dans son exploration pour qu'il puisse mettre des mots (*characterize*) sur l'expérience vécue. Dans cette phase, il va mettre à jour des nuances, il va trouver des formes (*textures*) différentes du phénomène étudié.

- Suivent les phases de l'explicitation (*explication*) et de synthèse créative (*creative synthesis*), qui permettent au chercheur de trouver des clefs de compréhension, mais aussi d'aborder son sujet à partir d'autres points de vue afin d'en faire une synthèse. Moustakas revient enfin sur la capacité du chercheur à prendre le temps de compléter ce processus pour lui permettre de trouver une manière particulière (qui lui ressemble) de se connecter à soi, aux autres et au monde.

Dans la dernière phase (*the validation of heuristic research*), l'auteur précise que la recherche heuristique utilise une méthodologie qualitative pour explorer les thèmes et les sources de l'expérience. Que cette approche n'en est pas une quantitative et

qu'elle s'appuie avant tout sur une approche de validation scientifique qui force le chercheur à revenir encore et encore sur ses réflexions afin d'avoir une image claire du phénomène étudié. Que le chercheur peut valider ses découvertes en retournant interroger d'autres personnes ou ajouter du matériel supplémentaire pour valider son questionnement. L'étape finale pour Moustakas a été de soumettre ses découvertes sur la solitude, selon le terme de Humphrey (1989), à des « cochercheurs » : les lecteurs de ses ouvrages. Il a reçu plus de 2 000 réponses qui lui ont permis de compléter son exploration.

Dans la suite de son livre, après les attitudes et les phases de recherche, il reprend différents exemples de recherches heuristiques.

Actuellement, dans le monde scientifique, les recherches de Moustakas ont beaucoup influencé les recherches en art, notamment la recherche-crédation (Paquin 2014) puisque le support de la recherche heuristique peut être tous les supports, notamment artistiques, qui permettent à un chercheur d'exprimer et de revenir sur l'expression de son intériorité.

En ce qui nous concerne, nous sommes parti de notre histoire en 2007 en écrivant notre récit de vie. Puis nous avons réinterprété notre démarche de recherche en explorant la pratique de la théologie protestante réformée et libérale afin de faire émerger les concepts centraux de notre propre dynamique relationnelle.

Toutefois, même si nous avons choisi d'utiliser la démarche heuristique pour nous encourager à noter et à revenir sur nos découvertes, ce cadre scientifique n'était pas suffisant pour explorer la notion de pratique en lien avec une démarche collaborative,

et cela même si le cadre heuristique comportait plusieurs similitudes (les attitudes du chercheur en recherche qualitative, l'importance de validation scientifique par saturation, les formes de codage) dans la manière de faire de la MTE.

L'écriture de notre récit de vie en 2007 et un travail de relecture avec plusieurs collègues du programme doctoral, ainsi que l'envoi de notre récit aux membres de notre famille et la réception de leurs commentaires nous ont convaincu de la nécessité de bonifier notre sujet avec des cochercheurs. Nous avons besoin des autres pour servir de miroir à l'exploration de notre propre expérience de la dynamique relationnelle.

1.2 L'influence de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

Notre premier contact avec la MTE s'est fait tardivement lors de notre participation au colloque du Réseau international francophone de la recherche qualitative (RIFREQ) à Montpellier en 2011, réunion au cours de laquelle le chercheur François Guillemette a fait une présentation de l'approche qu'il défend. Ce choix s'est confirmé uniquement en 2015, lorsque nous avons fait une rétrospective de nos étapes d'exploration et que nous avons lu le livre de Luckerhoff et Guillemette (2012) et le numéro de la revue *Approches Inductives* (2015) qui porte sur cette thématique, et dans laquelle les deux auteurs ont rédigé l'introduction. Avant cette date, nous utilisions certes une démarche de recherche qualitative, mais nous nous appuyions essentiellement sur un cadre praxéologique puis systémique de recherche

- Praxéologique, car notre exploration se situait « dans et sur » la pratique de la dynamique relationnelle, la nôtre et celle de cochercheurs. Les auteurs de la science-action (Argyris, Putman, McLain et Smith, 1985; Argyris et Schön, 1978; Argyris, 1995), et de la praxéologie⁷ québécoise (Tessier et Tellier, 1991; Tessier, 1996; St Arnaud, 2003) étaient nos principales références.

- Systémique, car tout processus humain est complexe par nature. À ce moment-là, les auteurs de la théorie générale des systèmes (Bertalanffy, 1973; Durand, 1979; LeMoigne, 1977 et 2004) et de la complexité (Kakangu, 2007; Morin, 1977, 1980, 1986, 1990, 1991, 1995, 2001, 2004, 2006) se sont révélés nécessaires pour comprendre les premiers phénomènes récurrents compris dans la manière dont nos cochercheurs autorégulaient leur dynamique relationnelle.

1.2.1 Les quatre principes de base de la MTE définis par Guillemette et Luckerhoff (2015)

La MTE prend ses racines dans les travaux des chercheurs Glasser et Strauss en 1967 qui, du côté anglophone, la nomment la « *Grounded Theory* ». Toutefois, au Québec, Luckerhoff et Guillemette (2012) vont préférer utiliser le terme « *enracinée* »

⁷ « *La praxéologie, ainsi utilisée comme synonyme de la science-action. Les auteurs de la science [...] action cherchent à combler l'écart qui existe entre la théorie et la pratique, entre la science et l'action [...]. Pour Argyris, la notion de science-action vise le développement d'un savoir qui soit utile, valide, descriptif de la réalité humaine et qui soit une source d'informations sur la façon de changer cette réalité (Argyris, Putnam, McLain et Smith, 1985). Pour Schön, la science-action permet de considérer, dans l'univers scientifique, des situations qui, en raison de leur unicité, de leur degré élevé d'incertitude et de leur instabilité, ne permettent pas l'application des théories et des techniques de la science traditionnelle (Schön, 1983) ». Voir St-Arnaud, Y, Mandeville, L. et Bellemare. C. (2002). La praxéologie. *Interactions*. 6.1. p. 30. St-Arnaud en 2009 préféra abandonner le terme praxéologie et le remplacer par « *autorégulation* ».*

à la place de « *Grounded* » pour montrer comment la recherche doit s'appuyer avant tout sur l'observation de la pratique et son analyse par codages successifs.

Guillemette et Luckerhoff (2015) vont identifier quatre principes fondamentaux de toute recherche qui se revendique de la MTE.

Le premier est la traçabilité des réflexions. En ce sens, ils indiquent que la MTE n'est pas juste une méthode d'analyse, mais bien une approche générale de recherche, c'est-à-dire une « façon de faire de la recherche » (p. 4) qui renverse l'ordre habituel d'une logique hypothético-déductive à partir de ce qui va émerger de nos réflexions.

Le deuxième principe est la manière de coder nos réflexions. Ils précisent que ce codage peut se faire sous différentes formes et outils de la recherche inductive. Dans notre thèse, nous les nommerons catégories, regroupements ou unités.

Le troisième principe est la capacité de théoriser sur les réflexions recueillies, c'est-à-dire que la MTE n'est pas qu'une cueillette de réflexions. Elle doit amener le chercheur à élaborer ses concepts à partir de réflexions recueillies au fur et à mesure de sa démarche et non le contraire. Guillemette et Luckerhoff précisent même que les pères de la *Grounded Theory* conseillaient de ne pas faire de revue de littérature avant de commencer sa démarche, mais de la construire au fur et à mesure de l'avancée des découvertes afin d'éviter des « préconceptions ou des précompréhensions » (p. 6). De plus, cette compréhension et l'élaboration d'une théorie originale doivent se construire par couches successives jusqu'à une saturation théorique.

La saturation théorique constitue le quatrième principe de la MTE et se termine par un « sentiment de complétude » (p. 6) du chercheur, lorsque ce dernier constate que son chemin d'exploration arrive à la fin de sa logique inductive sans toutefois la clore, puisque « son rapport reste toujours provisoire » (p. 6).

Comme le soulignent Prévost et Roy (2015, p. 189), «la validité des approches qualitatives se vérifie par sa capacité à produire une réponse *adéquate* à une problématique clairement définie ». La fidélité et la validité s'expriment différemment de celles d'une recherche reposant sur un test d'hypothèse classique. Toujours selon ces auteurs, « la validité repose notamment ici sur la rigueur méthodologique et sur la transparence du chercheur par rapport au processus analytique qu'elle sous-tend » (Prévost et Roy, 2015, p. 189) ou un ajustement constant à ce qui se passe dans la réalité. Dans notre recherche, c'est ce type de validité que nous recherchons.

Nous avons modélisé notre démarche générale à la figure 1. Nous concevons notre démarche comme un mouvement circulaire qui se complexifie à chaque fois que des acteurs ou des étapes d'exploration sont rajoutés à notre parcours de recherche à partir des découvertes que nous faisons.

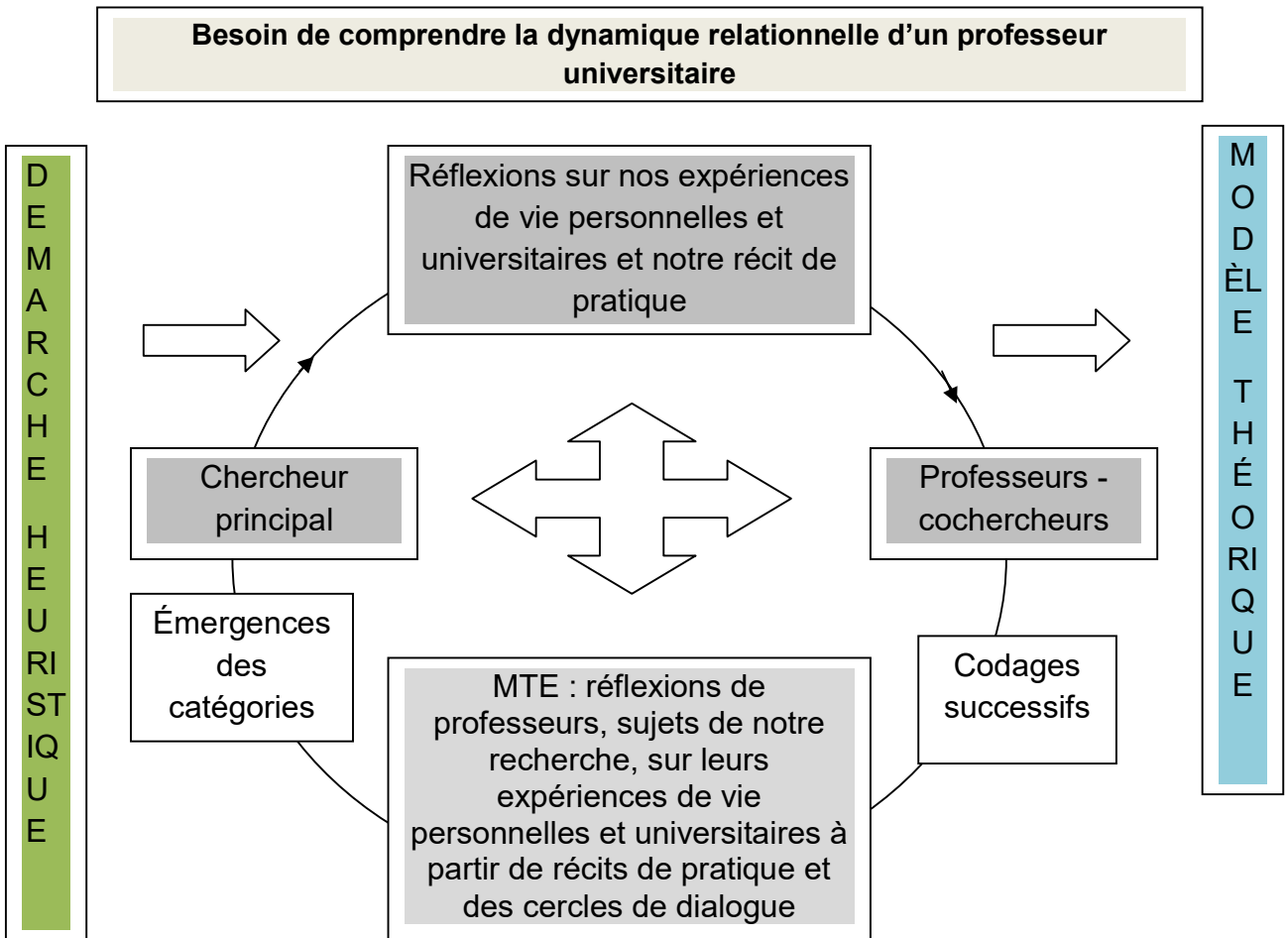


Figure 1 : Illustration de la méthode de la théorisation enracinée (MTE) dans l'analyse des réflexions recueillies sur la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire.

1.3 La démarche collaborative, les outils de cueillette des réflexions

1.3.1 L'approche collaborative

Lorsque nous avons pris la décision de travailler en collaboration avec des cochercheurs, nous avons dû répondre à plusieurs questions pour mener à bien la partie collaborative de notre exploration. Nous étions conscient qu'un exercice réflexif sur les phénomènes humains vécus allait demander à nos cochercheurs une disponibilité, mais surtout la capacité d'écrire et de partager leur intimité afin de vivre cette démarche avec beaucoup d'authenticité, ce que nous avons fait nous-même en 2007 lors de l'écriture de notre propre récit.

Nous partageons déjà la conviction exprimée par Bourassa, Bélair et Chevalier (2007) :

[...] le savoir est rarement l'œuvre d'un seul sujet. [...]. En s'engageant dans une réflexion à plusieurs voix, la recherche participative libère un espace pour penser ensemble. Cet espace de collaboration émancipatoire permet à une action de pensée de se rendre complètement disponible, afin de se produire avec toutes ses ressources et ses meilleures dispositions devant une situation problème complexe (Masciotra, 2004, p. 262). [...] Comme le soulignent Dubost et Lévy (Ibid, p. 412), parce qu'elle convoque les humains à se faire à la fois objets et acteurs de la situation en examen, la recherche participative permet qu'un travail se fasse sur eux-mêmes en même temps que sur la situation en analyse [...].

Et nous faisons nôtres les phases d'une démarche collaborative décrite par Gomez (2004, p. 105-126), soit :

– L'investigation : « c'est le temps de la découverte. Le groupe aide, par ses questions, l'acteur professionnel à expliciter son agir, ses doutes, ses certitudes, les habitudes [...], les valeurs qui donnent sens à son action. »

– La résonance : « c'est le temps de l'écho qu'éveille la pratique d'un acteur chez les autres et de son amplification (tel événement mineur chez l'un

devient prépondérant chez un autre ou inversement, tel élément anodin s'avère fondamental parce que promu comme tel par le groupe, etc.). »

– Le partage : « c'est le temps de la communauté. Ce qui est rapporté et décrit par un autre est aussi mien, chacun peut y reconnaître une partie de sa propre expérience. L'identité professionnelle basée sur des compétences et des émotions partagées se révèle et se construit. »

– Le soutien : « c'est le temps de la solidarité, l'assurance manifestée à l'autre qu'il peut compter sur nous [...]. »

Cependant, construire des catégories à partir des réflexions brutes recueillies, les organiser et les présenter dans un tout organisé nous était moins connu. Pour nous orienter dans cette méthodologie, nous nous sommes inspiré du travail des auteurs L'Écuyer (1990) et Blais et Martineau (2006).

Nous étions conscient que notre « expédition analytique » (Corbin dans Morse *et al* : 2009, p. 41, cité par Prévost et Roy, 2005, p. 180) de notre phénomène devait « être souple, flexible et mené par les perceptions dégagées dans l'interaction du chercheur avec ses données plutôt que structurées et essentiellement fondées sur des procédures préétablies », et que cette réduction devait se faire par phases.

Blais et Martineau (2006, p. 2) précisait que la première phase de réduction était la plus ardue, car elle permettait « de donner un sens à un corpus de données brutes, mais complexes [...] favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche ». Elle s'appuyait sur une « lecture détaillée » permettant :

- de condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé;
- d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes;

- de développer un cadre de référence ou un modèle à partir de nouvelles catégories émergentes.

Et au final de développer un modèle singulier autour de « ressemblances » que L'Écuyer (1990, p. 52) nomme « des dénominateurs communs », et la MTE des codes et nous des catégories ou regroupements.

Une fois cela réalisé, la dernière étape devait porter sur notre interprétation et l'analyse des dénominateurs qui, selon L'Écuyer (1990, p. 43-49), ne fait pas toujours l'unanimité. Pour cet auteur, une interprétation de qualité doit reposer essentiellement sur la démonstration que les cadres épistémologiques et théoriques choisis par le chercheur principal sont valides et lui permettent d'atteindre son objectif de recherche.

Nous avons découvert que cette mise en catégories nous a obligé à recommencer plusieurs fois cette phase de réduction. À chaque fois, cette démarche que Moustakas nomme le « *focusing* » nous a amené à reprendre l'ensemble ou une partie de nos réflexions et à les revoir, notamment à partir d'autres points de vue.

1.3.2 Le choix de nos cochercheurs

Un autre dilemme auquel nous devions faire face en analyse qualitative était le nombre de sujets qu'il fallait impliquer dans notre recherche collaborative afin d'avoir un échantillon valide : quel était le nombre optimal et y en avait-il un? Savoie-Zacj

(2007, p. 100), dans un article sur les critères d'une recherche qualitative de qualité, nous en fournit la réponse :

[...] La question du nombre reste cependant arbitraire, car elle n'est encadrée par aucune règle précise, mais plutôt par cette forme de « jurisprudence » ou de traditions de recherches pour un objet donné. L'objectif en recherche « qualitative/interprétative » met le chercheur en position de vouloir approcher « l'acteur social compétent » pour reprendre l'expression consacrée des théoriciens de l'ethnométhodologie.

À la suite de la validation de ce questionnement, nous avons formulé, une demande de certification éthique au comité d'éthique de la recherche de l'UQAC. Cette demande précisait les objectifs, le cadre théorique, la méthodologie et en quoi l'utilisation de données qualitatives respectait les critères éthiques d'une recherche impliquant des sujets humains, certification que nous avons obtenue jusqu'à la fin de l'année 2010.

Notre sélection des professeurs s'est faite à partir de la liste des 200 professeurs réguliers de tous les départements de l'UQAC. Avec l'aide de notre directeur de recherche, nous avons effectué une présélection de candidats sur la base du critère de la variation des disciplines et des domaines d'expertises. Nous voulions également trouver des professeurs ayant une gamme d'expériences dans les trois domaines de l'enseignement, de la recherche et des services aux collectivités (qui forment l'essentiel de leur tâche professorale).

Une liste restreinte de professeurs a été établie. Les 10 premiers professeurs de cette liste ont été contactés individuellement par téléphone afin de mesurer leur motivation en regard de notre recherche. Nous les avons par la suite rencontrés

personnellement pour leur présenter notre démarche de recherche et obtenir confirmation de leur participation à notre étude. Au bout du compte, six professeurs, trois hommes et trois femmes, ont accepté d'apporter leur concours au projet. .

Les professeurs sont devenus dès lors nos cochercheurs. Ils étaient issus de quatre départements différents : informatique et mathématique, sciences appliquées, sciences de l'éducation et sciences humaines. Leur parcours dans le monde universitaire comprenait des tâches d'enseignement, d'accompagnement des étudiants (direction de mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat), de recherche, de direction (modules, unités d'enseignement ou départements), de responsabilités dans les services à la communauté autant à l'interne qu'à l'externe. Leur nombre d'années d'expérience professorale variait de 5 à plus de 25 ans.

Certains professeurs nous ont précisé qu'ils « se sont mis en réflexion » dès notre première rencontre individuelle. Nous avons ressenti une certaine fébrilité et une grande motivation de la part de ces derniers à s'impliquer malgré certaines appréhensions et questionnements envers ce processus d'exploration réflexive, notamment de possibles contraintes de disponibilité.

Certains cochercheurs, tout en mentionnant l'originalité de la recherche, nous ont indiqué que cette démarche arrivait à un « bon moment dans leur vie » malgré la « scène d'urgence » liée à leur travail.

1.3.3 La confidentialité et les règles de citations des réflexions

Dès la première lecture des récits de pratique des cochercheurs, nous nous sommes rendu compte que de nombreuses réflexions contenues dans ces récits de pratique ne pouvaient pas être présentées dans cette thèse sans risquer de dévoiler l'identité des cochercheurs. En effet, dans la certification éthique de notre recherche (voir annexe 1) et dans le guide d'écriture du récit de pratique (voir annexe 3), il y a obligation à ce que cette identité demeure confidentielle lors de la présentation des réflexions contenues dans tous les récits et comptes rendus exhaustifs⁸. Pour augmenter le niveau de confidentialité des réflexions des cochercheurs, nous avons donc pris les trois décisions suivantes.

Premièrement, nous avons choisi de ne pas publier en annexe de notre thèse les récits de pratique et les comptes rendus exhaustifs des rencontres collectives et des cercles de dialogue, car de nombreux passages auraient dû être caviardés pour assurer l'anonymat des cochercheurs. Nous pensons que les passages que nous présentons sont en nombre suffisant pour permettre aux lecteurs de percevoir le sens et la qualité de notre exploration.

Deuxièmement, nous avons pris l'initiative de masculiniser toutes les parties des récits de pratique et des comptes rendus exhaustifs dans le but d'empêcher l'identification des genres.

⁸ Les comptes rendus exhaustifs des rencontres collectives font référence aux moments d'échange en triade balisant le processus d'écriture de la première et de la seconde version des récits de pratique. Ceux des cercles de dialogue se situent après l'analyse du contenu des réflexions issues des récits de pratique que nous avons communiquée aux cochercheurs.

Troisièmement, pour réaliser notre analyse du contenu des réflexions, nous sommes passé par plusieurs modes de notation des contenus (par cochercheurs avec leurs initiales, par tableaux généraux à partir des cochercheurs de chaque triade, etc.). Toutefois, nous avons choisi de présenter nos résultats sous un système de cotation numérique qui nous permettait de placer tous les écrits des cochercheurs de manière aléatoire afin qu'ils ne soient pas reconnus. Par exemple, l'ordre de placement des récits des cochercheurs de la première version n'est pas le même que celui de la seconde version. Deuxièmement, nous avons réuni toutes les premières versions des récits de pratique en un seul document constituant un premier dossier, en donnant à chaque ligne de ce dossier un numéro allant de R1 à R6000.

Une réflexion extraite du premier récit de pratique se présente ainsi dans le texte de notre thèse.

R1 2959-2961 : « Je suis un enfant de l'amour », c'est ce que m'a dit ma mère en parlant de ma conception et de mon arrivée dans le monde. C'est une entrée dans la vie qui colore tout le reste.

Nous avons procédé de la même façon avec les réflexions des secondes versions de ces récits (R2) et celles des récits commentés par les cochercheurs (RC).

Les comptes rendus exhaustifs des rencontres collectives qui ont eu lieu entre la phase de rédaction de la première version des récits ont été notés (V1 : rencontre de la première triade et V2 : rencontre de la seconde triade).

À la suite de l'analyse des réflexions recueillies et d'échange sur les deux versions des récits de pratique, les comptes rendus exhaustifs des cercles de dialogue ont été notés (C1 et C2), et celui de la rencontre de validation en grand groupe a été annoté par le sigle P.

1.4 Les outils de cueillette de réflexions

Nous avons utilisé quatre outils afin de recueillir l'ensemble de notre corpus de réflexions, soit le journal de bord du chercheur principal, les récits de pratiques, les cercles de dialogue de Bohm et les comptes rendus exhaustifs.

1.4.1 Le journal de bord du chercheur principal

Nous avons tenu un journal de bord de manière plus assidue dans les premières années de notre travail. Ce journal nous permettait de recueillir essentiellement nos idées ou la structuration de celles-ci. Ce document pouvait renfermer le contenu de nos rencontres avec notre directeur, des résumés de livres ou d'articles avec nos commentaires, des schémas entre les concepts et enfin des réflexions plus intimistes sur notre démarche doctorale ou sur l'impact et les effets de la lecture des récits de vie de nos cochercheurs. Paré (2003), dans son livre *Le Journal : Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, nous a permis de bien comprendre l'importance du journal personnel, mais aussi comment l'écriture d'un récit sur une pratique est un geste répétitif et difficile. Il indique :

[...] l'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence [...]. Grâce à l'écriture, nous pouvons saisir cette réalité, lui permettre de prendre forme et de la formuler [...]. Les choses [...] se précisent graduellement à travers le processus même qui les fait naître. Comme sur la palette du peintre, rien n'y existe à [sic] priori, ni définitivement. Toute nuance naît en rapport avec une autre teinte. Toute texture émerge d'une autre. C'est le geste répété, inlassable, qui fait apparaître et percevoir les nuances [...]. (Paré, 2003, p. 11)

[...] Dans l'écriture, on retrouve une logique de même nature que celle qui gouverne les rêves, les fantaisies, les rêveries [...]. Il faut prêter attention à ce qui émerge et en prendre grand soin. Il faut sans cesse, durant l'acte d'écriture, se laisser aller, être attentif aux sensations, aux images, aux pensées et les noter au besoin pour pouvoir y revenir. Autrement tout retourne à son lieu d'origine, l'inconscient. C'est de cette façon que l'intuition se laisse apprivoiser et révèle son contenu [...] (Paré, 2003, p. 13)

1.4.2 Les récits de pratique

Le récit de pratique, comme le précise Boutinet (1995, p. 88), nous permettait de « réconcilier la mémoire observatrice et la réflexion » et aboutissait « par une perspective dynamique à constituer un lieu d'expression de l'expérience vécue qui favorisait chez l'adulte une progression maïeutique ».

Cette technique de cueillette des réflexions appartient au courant des « *récits de vie* » (Grimaud; 2003). Elle utilise une méthodologie qualitative du courant sociologique de l'ethnométhodologie développée dès les années 1950 par Garfinkel (1984). Une approche qui prenait sa source, selon Houle (2004), dans l'approche sociologique de l'École de Chicago.

Dans cette optique, le récit de pratique donne accès aux fondements et aux processus qui construisent la pratique de l'individu (Gaulejac, 2008).

Dans un article sur le rituel du récit de vie à partir d'une démarche symbolique, Hirsch insiste sur la force de cette démarche :

[...] c'est à travers le récit que des impressions, des réflexions et même des enseignements de l'expérience sont partagés, aussi bien avec ceux qui n'y ont pas pris part qu'avec ceux qui y ont participé. À travers le récit, l'expérience prend forme et retrouve un sens pour soi-même et pour les autres. En faisant appel aux mots, on définit et on détermine ce qui était jusqu'alors de l'ordre des impressions vagues, de l'émotif et de l'inintelligible [...] En fait, de plus en plus, on raconte sa vie pour dire qui on est. (Hirsch, 2010, p. 83-84)

Le récit de pratique est aussi un acte libérateur, un acte comme le précise encore Hirsch :

[...] qui donne un sens à la vie, car il tente d'éclairer des choix et des relations avec autrui, des raisons d'être et de faire [...] en intégrant le narrateur dans un discours qui le dépasse fait d'idées, de croyances et même de pratiques issues de diverses doctrines, philosophies ou religions. (Hirsch, 2010, p. 92)

Le récit de pratique permettait, selon Grimaud (2003) en introduction de son article en citant Berthaux (2001), de :

[...] constituer un instrument remarquable d'extraction des savoirs pratiques, à condition de l'orienter vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquels elles se sont inscrites. Cela revient à orienter les récits de vie vers la forme que nous avons proposé de nommer soit les récits de pratique. (Grimaud, 2003, p. 1, dans Berthaux, 2001)

Nous avons rédigé un guide d'écriture adapté à notre sujet qui s'inspirait de Bourdages (2001) et du document nous ayant permis d'écrire notre propre récit. Ce guide (annexe 3) est divisé en quatre phases. Une première phase est préparatoire. Elle consistait pour chaque cochercheur, à regrouper des objets formels, des

souvenirs symboliques et des thèmes de leur vie et à écrire des mots et des phrases sur la signification donnée à ces trouvailles. Durant une deuxième phase, chaque cochercheur essayait de réorganiser ce puzzle hétéroclite de mots, de phrases, de « *pièces de vie* » en écrivant la première version de son récit de pratique, l'accent mis sur son parcours identitaire et ses convictions par rapport à la relation humaine.

La troisième phase est axée sur un dialogue en sous-groupe. À ce stade, nous étions conscient que le partage des réflexions contenues dans la première version de leur récit serait très exigeant sur le plan socioémotif, puisqu'il allait être soumis à un exercice constant de respect des réflexions et de l'intimité de l'autre, et de mise entre parenthèses des jugements et des critiques sur la valeur des réflexions lues et commentées.

Berthaux (2010) précise que l'écriture d'un récit de pratique comporte trois fonctions : *la fonction exploratoire, la fonction analytique et la fonction expressive*. Ces trois fonctions vont animer l'écriture des récits des cochercheurs, mais aussi les relations entre eux et avec eux.

1.4.3 Les cercles de dialogue

Pendant l'élaboration de notre processus de recherche, nous voulions approfondir avec un autre outil qualitatif les catégories ou les sous-catégories qui émergeraient des récits de pratique. Nous avons choisi à cette fin les cercles de dialogue de Bohm.

Les cercles de dialogue de Bohm partent d'une démarche originale du physicien quantique David Bohm décrite par des chercheurs québécois (Cayer, 1996; Do, 2002; Laberge, 1999; Marchand, 2000; Pauchant, 2002a, 2002 b, 2003, 2005)

Aux États-Unis, Senge (2015), identifie la pratique des cercles de dialogue de Bohm comme un outil essentiel dans l'apprentissage organisationnel et il indique dans son livre, *La cinquième discipline*, que les cercles de dialogue sont des temps de rencontre normalisés, qu'ils se pratiquent en cercle avec un nombre de 20 à 30 personnes. Que cette technique permet d'explorer le savoir implicite des personnes et leurs schémas mentaux et de réfléchir en groupe sur les phénomènes vécus.

Les cercles de dialogue de Bohm s'appuient sur les principes de l'agora grecque ou des cercles de paroles autochtones. Toutefois, ils s'en différencient, car ils ne sont pas des lieux d'argumentation ou de discours. Ils reposent sur quatre principes.

Le premier principe est la capacité de percevoir sa pensée agissante (*proprioception*). Cet objectif est à l'opposé de la notion de « *discussion* » traditionnelle vécue dans une réunion de travail, par exemple. À l'occasion d'un cercle de dialogue, la personne ne doit pas commenter immédiatement les paroles de ses partenaires, mais bien laisser en suspens sa pensée en se retenant d'émettre un commentaire durant un laps de temps déterminé (15 à 20 secondes). Ce laps de temps permet, comme le précisent Bohm et ses collaborateurs (Bohm, Factor et Garrett, 1991, p.6), de « *ralentir le processus de la pensée afin d'être capable de l'observer pendant qu'il se produit.* » Cette approche « *suspensive* » axe la réflexion sur l'introspection et l'écoute.

Le second principe repose sur la capacité de la pensée de chaque participant à percevoir le *tout (vision systémique)*, c'est-à-dire acquérir la capacité d'éviter la *fragmentation* de ses idées par des réponses impulsives ou trop rapides. Dans un cercle de dialogue, les personnes ne sont pas là pour défendre des opinions, pour proposer un ordre du jour caché, ou convaincre à tout prix les personnes qui y participent de la véracité de leurs explications à la manière des sophistes, par exemple, qui utilisaient une approche dialectique pour convaincre leur auditoire. Les participants des cercles de dialogue doivent axer leur parole sur les préconceptions et les émotions des sujets qu'ils explorent (comment je vois ou je perçois telle situation et quel effet cette perception a-t-elle sur moi). Le développement de cette capacité doit permettre aux sujets de remettre en question leurs stratégies d'action et de pensée (Argyris et Schön, 1978) au contact des autres membres du groupe.

Le troisième principe est l'émergence d'un sens commun. La pratique des cercles de dialogue, qui ne recherche pas une vérité unique, permet un partage véritable des opinions et des perceptions individuelles.

Le quatrième principe est celui de l'action. Le but des cercles de dialogue, qui est d'explorer collectivement des préconceptions sur des sujets complexes sans trouver d'opposition, permet dans la durée de modifier les conceptions du monde et les actes quotidiens des participants, en développant une conscience plurielle des phénomènes, et donc d'agir sur ces derniers.

1.4.4 Les comptes rendus exhaustifs des rencontres avec les cochercheurs

Le dernier outil utilisé était l'enregistrement systématique et la transformation en comptes rendus exhaustifs de tous les dialogues engagés entre les cochercheurs entre eux et le chercheur principal, soit les rencontres en triade, les cercles de dialogue et la rencontre de validation avec les cochercheurs sur nos premières catégorisations de réflexion.

Conclusion

En guise de conclusion du chapitre 1, nous faisons une synthèse de nos choix épistémologiques et méthodologiques et nous allons indiquer en rafale les huit étapes de notre processus d'exploration.

Même si nous avons déjà décrit certaines étapes, notamment les premières de notre processus de recherche (nos stimuli heuristiques), nous les nommons toutes afin de démontrer comment elles se succèdent et permettent de mieux comprendre la démarche de recherche.

La première étape a consisté en l'écriture de notre récit de vie en 2007 (stimulus heuristique 1). Elle a confirmé l'importance des expériences de groupe sur notre pratique et notre intuition de faire une recherche sur l'amélioration de notre dynamique relationnelle en situation professionnelle.

La deuxième étape correspondait en la tenue d'un séminaire de recherche (stimulus heuristique 2) avec une dizaine de professeurs de l'UQAC. Il a stimulé notre intérêt

pour les processus d'autorégulation de la pratique de la dynamique relationnelle notamment à l'université.

À ce stade-ci, nous nous sommes engagé dans la démarche officielle et collaborative de notre doctorat. Après l'obtention de notre certification éthique, nous avons choisi six chercheurs, professeurs d'université, pour participer à notre étude exploratoire. Ces cochercheurs divisés en triade ont écrit une première version de leur récit de pratique à partir des lignes directrices contenues dans un guide inspiré de Bourdages (2001) et adapté par nos soins que l'on retrouve à l'annexe 3. Ce premier écrit a été soumis à la lecture de leurs pairs. À la suite de quoi, une seconde version de leur récit a été réalisée pour approfondir, à partir des commentaires reçus, des thèmes plus précis de leur vie en lien avec leur pratique de la dynamique relationnelle.

Nous avons effectué une première catégorisation à partir de ces récits, ce qui correspondait à la troisième étape de recherche. De cette catégorisation ont émergé sept regroupements de réflexions, dont deux qui offraient des contenus moins précis que les autres. L'ensemble de ces regroupements a été nommé « regroupements réflexifs » (RR).

Durant la quatrième étape, nous avons convié les cochercheurs à réfléchir à nouveau sur les deux regroupements qui manquaient de clarté et à effectuer, selon les principes des cercles de dialogue de Bohm, l'exploration et la bonification des contenus soumis.

À la suite des réflexions recueillies aux étapes 3 et 4, nous avons pu construire un premier modèle temporaire de la dynamique relationnelle.

À la cinquième étape, les chercheurs ont été invités à commenter nos découvertes et notre modèle temporaire. Cette rencontre nous a ainsi permis de reprendre toutes leurs réflexions à partir de la thématique du « mouvement ».

À l'occasion de la sixième étape, et après une nouvelle analyse de l'ensemble de notre corpus de réflexions, nous avons pu établir six unités de mouvements réflexifs (UMR) sur la dynamique relationnelle. Ces UMR nous ont permis de construire un modèle singulier des processus d'autorégulation des six chercheurs.

Toutefois, ces processus d'autorégulation ne concernaient pas notre dynamique relationnelle même s'ils pouvaient nous servir d'exemples. En fait, nous voulions revenir à notre propre pratique, en lien avec une période de vie qui avait, selon nous, construit nos convictions sur la relation. Cette démarche d'exploration sur la théologie pratique protestante réformée et libérale comme nous l'avons vécue a constitué la septième étape de notre exploration.

Enfin, la dernière étape nous a permis de faire émerger quatre concepts terminaux qui se rapportent à la construction et à l'amélioration des stratégies d'autorégulation de notre propre dynamique relationnelle, à partir de l'ensemble de nos observations et réflexions.

L'ensemble de ces étapes démontre la validité de notre démarche de recherche et confirme nos choix épistémologiques.

Le lecteur découvrira les étapes, 3, 4, 5 et 6 au chapitre 2, l'exploration des concepts de la théologie pratique protestante réformée et libérale au chapitre 3 et la huitième étape dans la conclusion.

Chapitre 2 : Interprétation des premières réflexions sur la dynamique relationnelle de nos cochercheurs

Dans ce deuxième chapitre, nous nous concentrons sur une analyse du matériel recueilli afin de dégager des catégories susceptibles d'alimenter un modèle théorique singulier sur la pratique de la dynamique relationnelle du professeur universitaire.

La première partie de ce chapitre décrira comment les cochercheurs et le chercheur principal ont vécu l'écriture, la lecture des récits de pratique et les rencontres collectives.

La deuxième partie précisera les catégories émergentes issues des récits de pratique et des comptes rendus exhaustifs des rencontres collectives sous la forme de regroupements de réflexions. Nous nommerons ces regroupements par le sigle RR

À la suite de la présentation d'un premier modèle singulier et temporaire, la troisième partie sera consacrée à la description des rétroactions des cochercheurs sur ce modèle. Nous montrerons également comment, à partir de leurs commentaires, nous avons pu reprendre l'ensemble des réflexions recueillies sur la pratique de la dynamique relationnelle pour faire avancer les réflexions autour de notre phénomène.

2.1. Les rencontres de suivi en triade sur la première version des récits de pratique

Après la remise du guide d'écriture en décembre 2009, nous (le chercheur principal et les cochercheurs) avons reçu les premiers récits de pratique autour de la mi-février 2010. Ces récits comprenaient en moyenne de 10 à 25 pages à simple interligne. Les cochercheurs devaient lire cette première version des récits de leurs partenaires de triade et la commenter.

En mars 2010, nous avons constaté que certains cochercheurs avaient lu la première version des récits de leurs partenaires, mais ne l'avait pas encore annotée ni retournée.

Le but de la version commentée (RC - récit commenté) de la première version (R1) des récits était de donner à chaque cochercheur une vision plus approfondie de son expérience afin de lui permettre de rajouter ou de modifier son écriture lors de la seconde version du récit.

Les deux triades de cochercheurs ont alors tenu séparément une rencontre de suivi avec le chercheur principal pour mieux comprendre la façon de retourner aux membres de leur triade leurs commentaires.

Lors des rencontres, nous avons noté tous les questionnements des cochercheurs. Ceux-ci portaient essentiellement :

- Sur la manière de démarrer son récit.

V1 101-116 : Au début tu dis [...] bien il faut que j'écrive quelque chose qui est intelligent [...] je veux pas rentrer là-dedans, mais en même temps c'est sur quelle ficelle tirer là pour commencer... tu dis bon je rentre

comment [...] ce n'est pas facile de partir même si on a fait toutes les étapes [...]. Et en fait il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises façons de démarrer là [...] c'est clair. ...]. C'est sûr qu'il y a des choses dont je ne voulais pas parler [...] Et c'est les choses dont j'ai parlé, c'est assez spécial. Je me suis dit [...] ça, je ne toucherai pas ça, ça, je toucherai pas à ça, je faisais comme me mettre des restrictions parce qu'il y a des moments aussi où ça te replonge dans des situations qui ont été difficiles et là tu te dis... je ne rebrasserai pas ça parce que... mais ça fait partie de toi [...] c'est pas facile de passer par-dessus, mais en même temps [...] il y a des choses que tu voulais pas nommer, mais tu te dis... si je ne passe pas par là, je ne serai pas capable de faire du sens...

- Sur la manière de construire son récit à partir de questions.

V1 160-164 : Je bâtissais mon récit sur des questions. Et puis je trouvais que de toute façon les questions avaient un enchaînement logique chronologique, donc c'était facile de passer de l'un à l'autre. Mais c'est ce qui m'avait frappé le plus, indépendamment du contenu, c'est la structure extrêmement logique, cartésienne que j'ai donnée à mon texte par rapport au vôtre.

- Sur la manière de trouver un sens à la description de ses événements de vie.

V1 280-285 : Le sens se fait en l'écrivant et on se dit... ouais! Ça, ça ne peut pas être plus vrai que ce qui est là. Et là plus on avance, on se dit... mais là c'est bien trop intime, je ne peux pas dire ça, comment ils vont le recevoir, ça n'a aucun sens! Mais c'est intime, mais c'est le seul sens qu'on y donne et on finit par se convaincre que c'est le seul sens qu'on peut donner à cette expérience-là [...]. [...] l'exercice d'écriture est vraiment approprié pour ce type de démarche-là sur soi.

- Sur l'importance de cet écrit dans leur vie actuelle.

V1 481-492 : Oui, mais aussi je pense qu'il y a une conviction profonde, je pense... en tous les cas dans les récits, là, on est des bons élèves à cet égard-là. Mais je pense qu'on a tous la conviction que c'est un travail utile.

Réponse de son partenaire : Oui, tout à fait.

Moi je le sens, en tous les cas je le sens beaucoup dans vos textes et moi je l'ai fait comme ça [...] Participer à une étude comme ça comme objet c'est quelque chose de formidable et... Il y a beaucoup de conviction dans le degré d'authenticité qu'on a eue [...]

- Sur une aisance et une joie dans l'écriture.

V2 1089-1090 : Donc c'est ça, moi j'entrevois ça avec beaucoup d'aisance (le processus d'écriture) et je suis bien dans une démarche introspective et quand je lis vos textes et que j'émet des commentaires, je ne sais pas, je me sens accueilli dans cette démarche-là.

- Sur une difficulté à articuler les idées et l'écriture.

V1 1043-1047 : [...] Toutefois la difficulté c'est passer de l'idée à l'écriture [...] c'est pas aussi évident et là il faut faire un effort à dire [...] on part, sur quoi on part. ..., mais ça se fait, c'est quelque chose qui peut être fait. Je ne suis [...] pas satisfait (de ma première version), mais je suis heureux que ça soit fait là.

- Sur une intimité qui les pousse vers une certaine retenue.

V1 659-660 : On le sent parce que même si on se raconte, je pense qu'à chaque fois on a senti que sur certains éléments il y a une retenue.

V1 878-881 : Oui et il y a tout ce qui est écrit, mais il y a tout ce qui s'est vécu aussi là. Je veux dire des fois tu écris un bout, tu le laisses là et toi tu repars là, dans tes souvenirs parce que tu viens de réveiller quelque chose et là, tu te dis... ouin... ça, ce n'est pas évident à dire.

- Sur le fait d'apprendre à apprendre en écrivant leur récit.

V1 270-276 : Mais on a aussi un processus cognitif en rédigeant ça (son récit de pratique) on réalise en l'écrivant, on réalise qu'on analyse quelque chose et qu'on apprend quelque chose de soi en l'écrivant. Bien c'est à ça que ça sert l'écriture, c'est une forme d'intelligence quand même... Mais dans ces domaines-là comme il s'agit de nous individuellement, ce n'est pas les méthodes d'analyse de la psychanalyse, mais ça s'en approche énormément. Parce qu'avec la psychanalyse on arrive à... on part du symbolique pour rentrer, c'est exactement ça qu'on fait.

Lors de ces deux rencontres en triade, certains chercheurs voulaient savoir comment commenter avec précision la première version des récits et comment écrire la seconde version de leur récit en se souciant des commentaires de leurs pairs. Ils soulignaient le fait qu'ils devaient prendre en compte d'une manière

empathique « l'angle de l'autre » ou comme le précise Merieu (1991, p. 11) se placer « devant la question de l'Autre ».

V1 570-575 : [...] l'angle de l'autre, c'est toujours intéressant, parce que l'autre, j'aime bien l'image [...] je regarde de ce côté-là, mais l'autre il a absolument pas notre [...] perception. [...] j'ai l'impression d'avoir fait une œuvre d'art et l'autre va venir mettre le doigt là et dire... ah! Ça, c'est quoi là? Et ça, ça nous oblige à faire un travail rétrospectif sur comment cette idée-là est arrivée [...].

Nous livrons ci-dessous quelques exemples de ces commentaires qui présentent cette position empathique pendant la lecture du récit de leur partenaire.

RC : Tu as été entouré de poteaux et tu sembles avoir acquis dans l'enfance tous les mécanismes nécessaires pour surmonter les rudes épreuves et mieux que cela tu détiens quelque chose d'immensément précieux : la compassion. Tu as raison, nos récits de pratique sont des trésors!

RC : Je vois aussi dans ton parcours de vie plusieurs liens entre des événements qui donnent une impression de « sens », de propos à ta démarche de vie. Comme je l'ai souligné en marge, plusieurs boucles semblent être bouclées. Je sais que cette interprétation est plus aisée à rebours, et que lorsque la vie se déroule, la plupart de ceci nous échappe. Mais « vus à l'envers », plusieurs éléments semblent couler de source.

RC : [...] votre parcours me fait réfléchir aux abandons qu'il m'est impossible de faire malgré les belles découvertes et les belles révélations que vous avez vécues. Merci de ce partage qui me permet d'éclairer mes choix et mes décisions.

2.1.1 L'écriture de la seconde version du récit de pratique

Dans la seconde version des récits de pratique (R2) et à la suite des rencontres des triades (V1 et V2) et des commentaires des collègues de leur triade (RC), les cochercheurs ont répondu plus clairement aux questions formulées dans le guide méthodologique d'écriture (annexe 3).

Les réflexions contenues dans ces récits nous sont apparues plus sensibles et plus expressives, en lien avec les intentions qui guident leurs convictions sur la relation, notamment en décrivant mieux, toujours selon notre analyse, la finalité de leur métier qui est au cœur de leur parcours identitaire.

Après avoir échangé sur le sens donné à certains passages de leur premier récit, ils ont également modifié certains titres des paragraphes de leur première version, des titres qui sont plus centrés sur leurs convictions, sur la relation ou sur la description de la relation humaine à l'université.

- Aide-toi et le ciel t'aidera.
- Il était une fois (prénom du cochercheur) ou Une solitude apprivoisée. Une disponibilité à l'autre et une ouverture à la vie.
- Je suis un mécanicien de systèmes complexes.
- Ainsi va la vie...

En poursuivant notre analyse des réflexions qui composent cette deuxième version (R2), nous avons discerné, de plus en plus, l'identité spécifique des cochercheurs et comment un certain humanisme les unissait à leurs apprenants. Enfin, nous avons constaté dans l'écriture de certains une différenciation importante entre, d'une part, la dynamique relationnelle vécue lors des périodes d'enseignement et au cours de la prestation de service aux collectivités, qui sont des lieux de ressourcement, de motivation, de valorisation, et d'autre part, les relations vécues avec leurs collègues de travail à l'intérieur de l'institution, qui sont souvent des lieux de jugement, de violence, de manipulation et de bataille

d'ego. Les réflexions des cochercheurs sur ce thème seront présentées au septième regroupement.

2.1.2 Notre première lecture des récits de pratique

Pour nous imprégner d'une manière empathique du vécu socioémotif des écrits des cochercheurs, nous avons effectué sept à huit lectures répétitives des premières versions, des versions commentées et des secondes versions des récits. Ces relectures nous apparaissaient essentielles avant d'entreprendre la recherche de similitudes pour en dégager des regroupements.

À la suite de ces lectures, la première question que nous nous sommes posée était : « *Mais quelle personne ai-je en face moi?* »

Il y a eu rapidement un décalage entre nos premières perceptions issues des réunions préparatoires et les écrits des cochercheurs. Nous avons accès à « *d'autres professeurs* » que ceux que nous avons rencontrés lors de nos premiers contacts.

Métaphoriquement, notre lecture répétitive des récits a eu l'effet d'une succession de vagues qui venaient nous atteindre. Notre émotivité prenait le dessus sur notre rationalité. Chaque vague, associée à une phrase spécifique ou à un paragraphe, transportait une émotion. Certaines vagues pouvaient nous submerger dans notre lecture ou pouvaient nous donner l'énergie de la relire, de l'intérioriser de nouveau. Des faits très personnels, des descriptions d'événements identitaires particuliers avaient la puissance de nous faire perdre pied en nous renvoyant à notre propre sensibilité, à notre propre parcours

identitaire. Dans ce processus de perte et de remise en équilibre, il nous fallait un temps de décantation pour retourner à la lecture et prendre plaisir à la mouvance et à la force des écrits.

L'intensité des phrases et des mots des récits a exigé un double mouvement réflexif de notre part. Dans un premier temps, nous devions rester fidèle à notre émotivité de lecteur et dans un second temps, observer cette émotivité pour nous en détacher. Ce qui simplifiait d'autant l'étude des contenus et l'identification des regroupements de réflexions (RR). Mais ce double mouvement fut parfois difficile à maîtriser, notamment au début du travail, car nous étions trop centré sur la volonté de trouver rapidement des similitudes dans les récits des cochercheurs et d'effectuer des liens entre ces similitudes et nos deux composantes interdépendantes de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire.

Pour décrire notre démarche de lecture et relecture, nous avons écrit dans notre journal de bord de chercheur principal :

Il m'a fallu au minimum sept à huit lectures pour percevoir les premières redondances entre les récits et abandonner une structure de lecture trop rigide. Mes lectures étaient, au début, très linéaires, puis j'ai pris de grandes pauses face à l'intensité des propos. À ce moment-là, je suis devenu plus sensible aux mots et donc aux émotions, aux événements décrits par les cochercheurs et à leurs convictions. Je m'éloignais de l'idée d'une obligation de catégorisation des données lors des premières lectures. Je voulais mieux connaître la personne qui avait écrit ce récit. Ma première erreur était sans doute de rechercher une adéquation entre ma connaissance sommaire de cette personne et ses mots. Je pouvais percevoir certaines corrélations, mais beaucoup de ces phrases ou parties des récits m'ont énormément surpris ou touché. Je découvrais de nouvelles personnes dans un aspect que je ne connaissais finalement que très peu, c'est-à-dire leur intimité. Je les découvrais, à la fois dans la

qualité des émotions transmises dans leur écriture, mais aussi dans une vérité nue, livrée, finalement assez rapidement, et cela, même si les auteurs m'avaient précisé que ce travail (cette première écriture) avait été extrêmement ardu.

Dans la première version des récits, les professeurs se sont investis pour ma part très fortement. Est-ce leur habitude d'écrire ou le fait que ce projet arrivait à point dans leur vie? La question mérite d'être posée.

Par cette réflexion personnelle, nous étions conscient du fait que ces professeurs universitaires maniaient l'écriture avec aisance. Il y a toutefois une différence entre facilité et authenticité, notamment dans la description de son intimité, de son humanité et des vécus qui peuvent habiter une personnalité ainsi que dans la manière de les rendre sur papier.

Certains récits devenaient parfois mélodiques à force de relecture. Au-delà de l'image de la vague que nous avons évoquée plus haut, nous percevions une trame de fond sonore comme si une voix nous racontait le récit, une musicalité des textes, des mouvements dans les significations, un rythme dans les termes. Cette mélodie s'exprimait dans le choix des mots pour énoncer l'intensité, la réflexion et parfois la douleur. Deux exemples nous ont particulièrement touché :

R1 53-57 : (en parlant de son enfance). Par ailleurs, ce qui a accentué cet isolement et mon sentiment d'étrangeté est le fait qu'il nous a fallu déménager souvent du fait du travail de mon père. Je me suis chaque fois adapté et assez harmonieusement intégré même si j'ai perdu à chaque fois mes amis et mes repères. J'ai très tôt appris le sens profond du deuil [...].

R1 798-813 : Une bien drôle de façon d'aborder ma vie (en parlant de la maladie). Au même moment de mon existence, la vie et la mort se sont confrontées. Chacun, chacune peut y aller de ses propres interprétations pour comprendre. Moi j'y suis allé par le sens pour mieux le vivre de l'intérieur et pour permettre à l'émotion de se dire et de se revivre à nouveau à l'état de ce qui pourrait être le plus pur possible. Affronter la mort avec un si petit baluchon de vie semble être une bataille démesurée et insupportable qui laisse des empreintes indélébiles de ce qui aurait pu

advenir, ce qui est advenu et devenu. Des empreintes d'abandon et de solitude, de néant et de vide qui s'infiltrèrent dans l'édification de l'être et qui fragilisent sa structure de base. Des empreintes de courage, de persévérance, de résilience, de convictions et d'horizons qui fortifient cette même structure, qui dégagent alors énergie, vivacité, propulsion et qui font se chevaucher sans cesse les extrêmes qui rendent difficiles les choix et les décisions.

2.2 L'émergence des regroupements réflexifs (RR)

Cette lecture émotive des récits nous a obligé à prendre du recul pour structurer la quantité et la complexité des réflexions recueillies. Nous avons amorcé cette structuration par une annotation des récits des professeurs et des comptes rendus exhaustifs de nos rencontres en triade en utilisant la fonction « *commentaires* » du logiciel Word. Ces commentaires étaient d'ordres généraux et répondaient aux questions :

- *Quelles sont les premières images ou réflexions que nous retenons de ce que décrivent les cochercheurs?*
- *Y a-t-il des similitudes évidentes dans les récits en lien avec le parcours identitaire, la construction des convictions sur la relation, la dynamique relationnelle? Quelles sont-elles et où se situent-elles éventuellement dans chaque récit. Quelle est leur importance dans la vie du cochercheur?*

Cette phase de relecture plus méthodique des récits et des comptes rendus exhaustifs nous a mené vers un second exercice de regroupement de réflexions à partir de mots-clés ou de racine de mots-clés (p. ex : des mots complets tels que relation, événement; des racines de mots comme « *action* » pour les mots

interaction, réaction, etc.) proche de la thématique de la dynamique relationnelle avec la fonction « *rechercher* » de Word et à l'aide du logiciel *InVivo 9*.⁹

L'objectif était de percevoir la place du mot et sa signification, mais aussi l'importance qu'il prenait dans le texte en lien avec nos composantes.

Par exemple, deux des cochercheurs ont beaucoup utilisé dans leur première version de récits les mots qui comprenaient la racine « *sen* » comme « *sens, sensation, senti, sentiment,* », alors que d'autres cochercheurs n'utilisaient pas ces mots pour décrire leur vécu. Nous pouvions supposer que le mode de compréhension de leur histoire personnelle était beaucoup plus proche de leurs émotions, alors que certains cochercheurs décrivaient leurs convictions ou leurs événements identitaires de manière plus descriptive en relation parfois avec des modèles théoriques.

- Voici quelques exemples avec la racine « *sen* ».

R1 982-983 : Voilà l'essence. Longtemps dans la maladie, je me suis *senti* comme un imposteur dans la profession parce que je ne saisissais plus le *sens* de mes choix.

R1 1127-1131 : En plus, je *sens* que je glisse déjà dans l'interprétation, car je *sens* déjà en moi poindre l'hypothèse que beaucoup de ce que je vis au quotidien, cette douleur sourde associée aux nombreuses vicissitudes de la vie sont peut-être des symptômes de cette chute de l'ange que je lis dans ma propre histoire personnelle, et la dégénérescence de mes relations sociales en étant le plus récent et le plus alarmant des symptômes.

- Exemple de récits de cochercheurs plus descriptifs en lien avec une logique descriptive ou des modèles théoriques.

⁹ *InVivo 9* est un logiciel de traitement de données.

R1 539-340 : Je diviserai ma réflexion sur ce point en deux parties qui constituent deux parties distinctes de ma carrière universitaire.

R1 846-847 : Plus jeune, ma vision des personnes était très orientée vers une philosophie de style Y plutôt que X selon le modèle de McGregor.

Ces premiers mots-clés ou racines de mots-clés nous ont permis de constituer nos regroupements de réflexions.

Ces premiers regroupements de réflexions (RR) sont apparus, comme précisé plus haut, à la suite de nos nombreuses relectures, mais certains ont également été nommés directement par les cochercheurs eux-mêmes lors de la rédaction des différentes versions de leurs récits de vie. Ces RR se retrouvent tous à leur manière (mots, expressions, commentaires) dans chaque récit de nos cochercheurs.

Pour permettre au lecteur d'avoir un aperçu global du modèle théorique des RR que nous allons décrire, nous présentons à la figure 2 les sept RR découverts, puis nous allons reprendre individuellement les contenus de chaque RR.

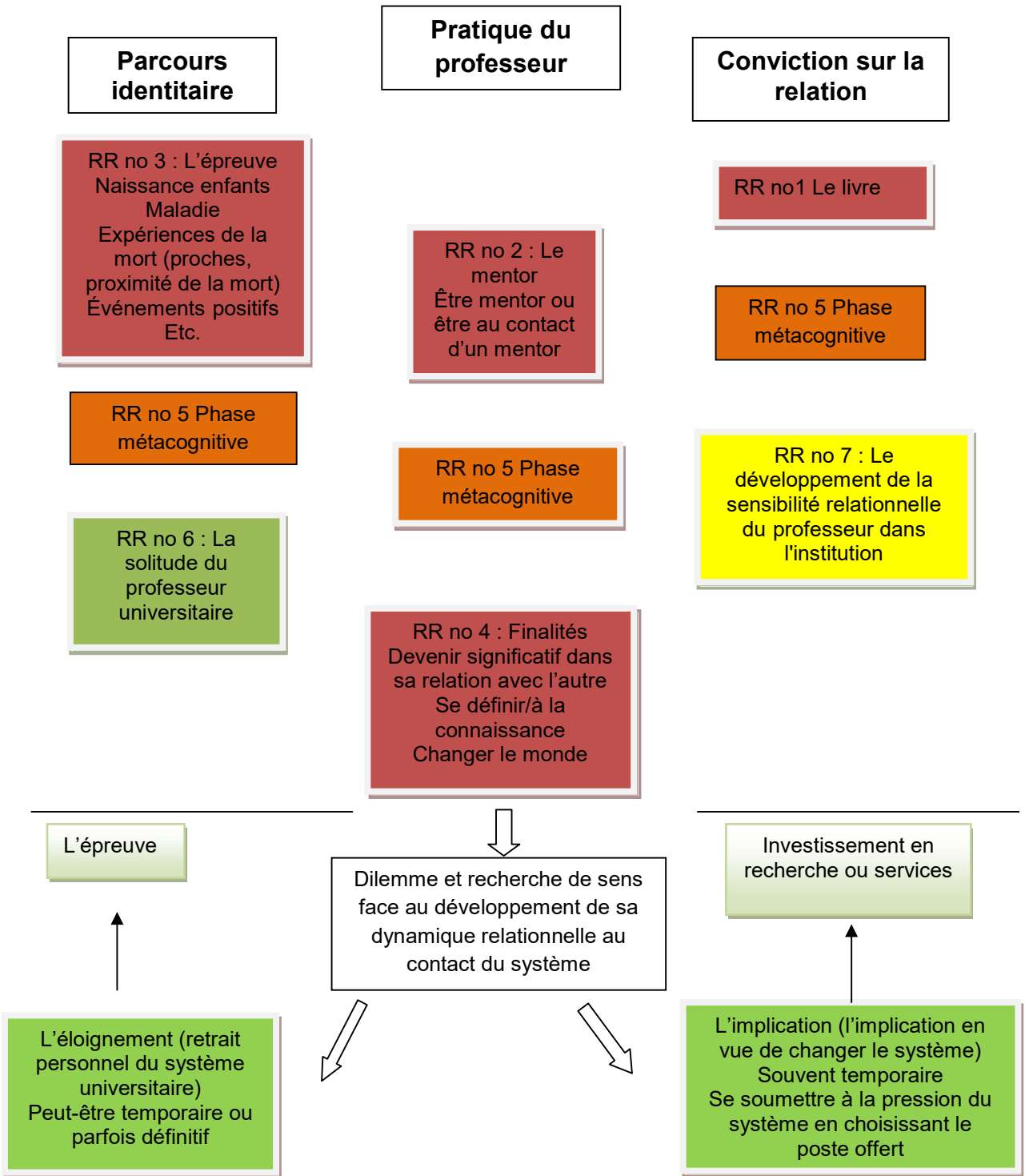


Figure 2 : Classement provisoire des RR à partir du parcours identitaire et des convictions sur la relation de la dynamique relationnelle. Source : Emmanuel Colomb – 10 juin 2010.

À la figure 2, nous avons identifié pour chaque RR une place, soit dans la colonne du parcours identitaire (à gauche), soit dans celle des convictions sur la relation (à droite). Pour signifier leur lien d'interdépendance, nous avons également identifié des RR dans la colonne du centre. Les RR qui sont décrits dans la suite du paragraphe sont placés par ordre de découverte afin de respecter l'apparition de ces regroupements chez le cochercheur.

2.2.1 Le premier regroupement de réflexions – Le livre

Un premier regroupement, situé dans la colonne des convictions sur la relation, évoquait l'accès aux livres comme un élément majeur dans la construction de leur pratique relationnelle. Les cochercheurs soulignaient l'importance que la lecture de livres (scientifiques ou romans) avait eue dans leur vie pour intégrer des savoirs sur la relation. Comment, aussi, ces lectures les avaient influencés dans des attitudes et des comportements qui favorisaient le maintien d'une qualité de relation avec un ou des interlocuteurs lors de situations singulières d'interaction.

Pour eux, le livre émerveille, éveille leur passion de la relation, structure une vision de la relation au monde, interroge leurs interactions vis-à-vis du pouvoir et propose des pistes de solution par rapport à leurs relations. Les livres, que les cochercheurs citent dans leur récit, portent souvent, selon l'expression de Dany Laferrière (2013, p. 311) « d'une manière ou d'une autre les traces de l'histoire » des cochercheurs et, en cela, de leurs pratiques relationnelles.

Dans leur première version du récit de pratique, des chercheurs citent ainsi cette empreinte du livre sur leur vie :

R1 77-79 : (en parlant de son enfance et de la proximité des livres).
Disons que mon isolement dans la lecture m'amenait tout près de mes rêves, de moi-même, de l'amour de la connaissance et des valeurs qui ont structuré les quêtes fondamentales du reste de mon existence.

R1 440-443 : Ce qu'il y a de plus présent dans mon bureau (et même à la maison) sont des livres : des livres de [...] au bureau, des livres d'histoire, des essais et romans à la maison. Mais les romans sont surtout des romans historiques et les autres ont un aspect « scientifique ».

R1 448-451 : Pour moi, ils (les livres) sont aussi une représentation d'un certain pouvoir : le pouvoir d'impressionner les autres, son milieu, par son savoir. Le livre représente donc aussi une forme de pouvoir, de contrôle par son savoir.

R1 783-793 : Ces derniers (les livres) sont mes alliés, mes sources d'inspiration, les Euréka de ma vie. À chaque fois que j'ai eu à me positionner sur ma vie, ils semblaient sortir de nulle part et ils étaient là tout simplement, pour ma survie. [...] Pas besoin d'explications, sans critique ni jugement, ils sont simplement là et assurent cette enveloppe sécurisante. Dommage que plusieurs ont été brûlés pour exorciser l'expérience.

Dans les récits commentés de cette première version, ils ajoutent à leur propos.

RC : Il semble que le livre soit un point commun à nous trois. Il l'est probablement pour tous les intellectuels que sont les professeurs d'université. Mais pas tous les amateurs de livres ne sont devenus professeurs. Pourquoi?

RC : Le livre évite-t-il d'avoir à communiquer avec de « vraies personnes »?

RC : Un autre élément de convergence, et surtout le livre qui éveille à la profession? Comment transmettre cet amour des livres comme éducateur???

2.2.2 Le deuxième regroupement de réflexions – Le mentor

Un deuxième regroupement de réflexions qui fait le lien entre les colonnes du parcours identitaire et des convictions sur la relation a été identifié comme celui du mentor. Le mentor peut être une personne ayant un lien biologique dans le parcours identitaire du cochercheur (son père, sa mère), mais aussi un accompagnateur dans la construction des pratiques relationnelles du cochercheur (professeur, auteur).

Nous tenons à préciser que le mot « *mentor* », spécifiant ce regroupement, n'a jamais été écrit par les cochercheurs. Plus précisément, ces personnes pouvaient être des parents proches, des enfants, mais aussi des personnes extérieures à leur vie de famille, des étudiants, des professeurs, des auteurs, des artistes représentant des incarnations idéales ou idéalisées de formes d'influence relationnelle et construisant un guide à penser ou à agir dans leurs interactions avec l'autre. Ces personnes significatives nommées par les cochercheurs leur ont permis de choisir un métier, d'influencer leurs comportements ou leurs manières.

R1 109-112 : Barbara, toujours vêtue de noir, marginale, juive mais créant de la beauté a été quelqu'un d'absolument marquant pour moi. J'ai tout appris des sentiments humains de ses chansons, ce que mes proches désignaient en ricanant de foutue sensibilité.

R1 835-841 : (décrivant son père). Toujours de bonne humeur, un problème, mille solutions, un père qui encourage, qui supporte, qui accompagne, qui éduque [...] Un homme de convictions, droit, respectueux, du don de soi, d'une grande générosité, qui se soucie du bonheur de l'autre en oubliant peut-être le sien. Aussi un homme triste dans son cœur, des deuils qu'il a choisis de faire par rapport à sa propre vie, peut-être sont-ils transcendés, je ne saurais dire.

R1 957-959 : Madame [...] est la femme la plus significative dans ma vie professionnelle. Elle a cru en moi, elle m'a fait confiance et a ouvert toutes grandes les portes de mon avenir... et j'ai saisi à bras ouverts cette opportunité [...].

R1 2779-2783 : (en parlant de sa famille). Je ne manquais pas de « répondeurs » pour mes questions. Cette capacité à obtenir des réponses à mes pourquoi m'a induit à me préoccuper du pourquoi des choses et dès le départ dans mon enseignement, j'ai utilisé les causalités entre les choses (idées, concepts et objets) et surtout les relations entre elles qui tissent notre environnement et notre perception du monde.

R1 3052-3053 : Jamais je ne remercierai assez ma mère de cette liberté qu'elle m'a donnée en raison de sa propre liberté de penser.

R1 3073-3075 : Ma mère a été très généreuse envers moi et mon père était décidé à me laisser aller (vers un lieu d'enseignement). Je me souviens que ma grand-mère avait dit qu'elle et mon oncle et ma tante célibataires aideraient davantage maman. Quelle solidarité et quelle valorisation de l'éducation!

Un des cochercheurs évoque même dans la description d'un des événements de son récit, le moment où il devient conscient de sa libération de l'influence du mentor et accède d'une certaine manière à son autonomie relationnelle. Il affirme ainsi la création de convictions relationnelles autonomes.

R1 1509-1514 : Ces changements étaient aussi évidents aux yeux de mon père : j'étais créatif et proposais des solutions aux obstacles que nous rencontrions, j'exerçais mon jugement et apportais des suggestions, je m'impliquais dans les tâches [...]. Il m'arrivait même de ressentir pour la première fois de la contrariété face aux opinions et décisions de mon père.

2.2.3 Le troisième regroupement de réflexions – L'épreuve

Le troisième regroupement que nous relierons à la colonne du parcours identitaire concerne des événements de la vie des cochercheurs et les conséquences qui en découlent. Les cochercheurs considéraient que certains événements difficiles

de leur vie avaient profondément modifié des aspects de leur vie personnelle, professionnelle et relationnelle.

L'épreuve est un moment de vie, un accident, un épisode psychologique difficile, un changement d'emploi, que le cochercheur va traverser, qui provoque de la souffrance et qui teste sa résilience.

R1 978-983 : Cette épreuve m'a fait ressentir la profondeur et la noirceur de la souffrance, la peur et la délivrance d'une possible mort et l'immensité de la transcendance dans ces lieux visités [...] Voilà l'essence. Longtemps dans la maladie, je me suis senti comme un imposteur dans la profession parce que je ne saisisais plus le sens de mes choix.

R1 1424-1426 : Le scénario de la catastrophe s'est déroulé en accord avec tous les protocoles qui mènent les humains à faire don de leurs organes et à abaisser l'espérance de vie de leurs contemporains.

R1 1602-1606 : La ligne du temps demeurait inaltérable. Elle semblait décidée à filer banalement vers le futur, notion qui était, dans ma situation, plus théorique que jamais. Je pris donc le temps de savourer ce moment de totale malédiction afin d'avoir clairement en tête l'enchaînement des événements qui me conduiront à ma mort dans quelques minutes à peine afin d'arriver en haut avec une liste de plaintes.

R1 3366-3369 : Lorsque vous arrivez à l'université, personne ne vous dit quoi faire ni comment le faire; vous faites ce que vous pensez le mieux à faire. Cela demande une grande autonomie, beaucoup de confiance en ses moyens et une certaine naïveté.

Cependant, l'épreuve se transforme en événement positif comme en témoigne la naissance d'un enfant.

R1 182-186 : [...] j'ai la conviction que la naissance de (mon enfant) a contribué à la métamorphose de mon rapport aux autres et du type de leadership que j'ai par la suite exercé. Ma dynamique relationnelle s'est entièrement transformée et j'ai pris de graves décisions, déménagé, étudié, enseigné...

2.2.4 Le quatrième regroupement de réflexions – La finalité du métier de professeur

Ce quatrième regroupement, placé dans notre schéma entre les deux colonnes du parcours identitaire et des convictions sur la relation, indique un lien d'interdépendance entre ces composantes. Il répondait à la question : *Pourquoi ai-je choisi le métier de professeur?* Cet aspect touchait particulièrement le fait qu'à un moment précis de leur parcours identitaire, nos chercheurs décidaient de se lancer dans l'enseignement universitaire. Pour nous, ce RR confirmait la volonté et la force du professeur à vouloir transmettre ses savoirs pratiques et théoriques à d'autres. Il indiquait aussi ses convictions relationnelles et certaines finalités de sa pratique enseignante.

En lien avec l'enseignement.

R1 385-386 : Enseigner c'est aussi modestement changer le monde, particule par particule, pièce par pièce, individu par individu, à notre hauteur, mais jamais à notre insu.

En lien avec le sens donné à sa pratique.

R1 755-159 : Je conclurais cette brève section en abordant la question fondamentale de sens que je donne à ma pratique. Ce sens me paraît devoir être un élément d'envergure et qui a un impact sur le milieu régional, national et planétaire. Je l'identifierais comme un élément effleuré au début de ce texte. C'est celui d'oser espérer avoir pu jouer un petit rôle dans l'amélioration du fonctionnement actuel et futur de la société humaine.

R1 2907-2909 : J'ai donc essayé de changer le monde, je dirais plutôt compte tenu de ma personnalité, j'ai essayé d'amener les gens à changer leur vision du monde pour qu'ils changent le monde dans lequel nous vivons. Faire changer le monde par une personne à la fois.

R1 3992-3997 : [...] le matérialisme historique, le féminisme, l'existentialisme, la psychanalyse occupaient les débats et les échanges entre étudiants; des manifestations d'appui et des actions de solidarité internationale parsemaient nos études; plus que jamais je voulais étudier pour changer les choses, changer le monde.

2.2.5 Le cinquième regroupement de réflexions – La capacité métacognitive

Le cinquième regroupement concernait la capacité métacognitive des cochercheurs, c'est-à-dire la manière dont ils communiquent sur leur communication, que celle-ci soit orale, écrite ou introspective (langage intérieur). Nous avons eu de la difficulté dans un premier temps à le placer dans nos deux composantes, car il correspond d'une certaine manière à une réflexion sur leurs réflexions (niveau méta) à l'égard de leur dynamique relationnelle, avant, pendant et après un événement relationnel ou un moment de vie. Cette phase était souvent décrite par les cochercheurs comme un travail réflexif perturbant.

Cette catégorie a été importante en ce qui a trait à l'orientation de la recherche, même si durant nos premières lectures, elle nous paraissait peu concrète sur le plan des contenus.

R1 900-994 : Ce parcours personnel et professionnel a forgé mes modes de relations et d'interactions. Rationnel et rigide, j'ai appris à nuancer et à équilibrer les extrêmes de ma personne et je sais maintenant comment mettre à profit ces connaissances et ces expériences. Le plaisir, l'effort qui construit, la transparence, l'authenticité, la persévérance et le courage m'habitent et me confirment dans mes choix.

Cette capacité métacognitive sur la dynamique relationnelle va apparaître plus formellement dans les commentaires d'un cochercheur.

V2 1220-1224 : Je trouve que tu as une capacité de métacognition... ça doit être le travail que tu fais qui t'a amené à ça, je le sais pas, mais j'en reviens pas moi... je me dis comment on peut décrire à l'âge adulte une expérience qui est arrivée quand on était enfant et tu la décris tellement sensiblement et on a l'impression d'être là et que c'est vraiment comme ça que ça s'est passé. Et je ne pensais pas que c'était possible de faire ça [...].

À la suite de la découverte de ce RR portant sur la métacognition de la dynamique relationnelle, nous sommes retourné à une relecture plus approfondie de tous les récits et comptes rendus exhaustifs à partir de ce regroupement.

Dans les écrits, nous avons pu faire l'inventaire des phrases relevant des capacités métacognitives des chercheurs sur leur dynamique relationnelle. Il s'agit de formes d'écriture que nous associons à des processus d'autorégulation faisant suite à une phase de perturbation (physique, émotionnelle, etc.).

Cette capacité métacognitive était incarnée par l'expression « *faire réfléchir* ». Voici quelques exemples de ces réflexions qui nous amènent à un autre niveau de réflexion personnelle.

Exemple sur la passion d'apprendre.

V2 1407-1410 : Moi, à la lecture des textes [...] ce qui m'a frappé à la lecture des textes de mes collègues c'est la passion d'apprendre. Et ça, ça m'a fait vraiment réfléchir à la passion de l'apprentissage comme une caractéristique de l'enseignant.

Exemple sur la qualité de l'environnement et les valeurs transmises par un environnement familial.

V2 1457-1463 : Et ça, ça m'a fait beaucoup réfléchir. La qualité de la plate-forme de lancement que certaines personnes ont la chance d'avoir et à la lecture de vos deux textes là, je sens beaucoup d'amour, je vous sens très... profondément humanistes et profondément optimistes. Et ça,

dans un rapport à l'apprentissage, dans votre propre apprentissage, dans votre capacité à transmettre, ça... ça m'a fait beaucoup réfléchir aussi. D'être lancé dans la vie avec ce que moi j'ai senti comme étant des valeurs, un soutien, un support familial, une époque aussi...

Dans une version de son récit, un cochercheur a fait une description très précise de son processus réflexif à partir d'une expérience vécue. Cela pouvait nous laisser penser que ce dernier avait une grande capacité à se souvenir, même émotionnellement de cet événement. Il pouvait la situer avec de nombreux détails, mais surtout il expliquait les étapes (*a posteriori*) qui lui ont permis de surmonter cette situation relationnelle dans un environnement hostile.

R1 1389-1393 : [...] j'ai ressenti (suite à cette expérience) plusieurs des caractéristiques des expériences limites, des expériences sommitales, des moments d'actualisation, des moments de grâce : altération temporelle, impressions durables, résolution visuelle accrue, filtrage des informations, impression de propos et de faire un avec la situation, bien-être, désir de contacter à nouveau de telles situations.

Cette notion de métacognition, que nous définissons comme étant une attitude de réflexion sur la réflexion, nous permet d'entrevoir une causalité circulaire constante dans le cerveau d'un professeur entre son parcours identitaire, ses convictions sur la relation, et le maintien d'une dynamique relationnelle de qualité en fonction d'un environnement particulier. La compréhension des processus métacognitifs des cochercheurs a été le principal facteur de transformation de nos découvertes après cette première étape de catégorisation. Ce RR a guidé les découvertes de notre thèse jusqu'à sa conclusion.

2.2.6 Les sixième et septième regroupements – La solitude et la sensibilité relationnelle

Notre schéma sur les RR (figure 2) indique deux autres catégories, la solitude et la sensibilité relationnelle du professeur universitaire, qui ont émergé des réflexions contenues dans la démarche d'écriture des récits de pratique.

Le sixième regroupement évoquait la solitude dans la pratique de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs. Pour un cochercheur, cette nécessaire solitude est en lien avec la « responsabilité » sociale d'un professeur universitaire.

V1 251-254 : Je crois que ma dynamique relationnelle est faite de tout cela, de toute cette construction dialectique de moi-même entre mon immense solitude choisie en regard de la responsabilité des autres, responsabilité choisie ou imposée, perçue ou réelle importe peu dans la mesure où c'est bien de responsabilité dont il s'agit.

Pour le second, la solitude a été le titre de son récit marquant l'importance de cet aspect dans le développement de sa dynamique relationnelle. Il l'a décrit comme une « solitude apprivoisée ».

R1 761 : Il était une fois (prénom de la personne) ou Une solitude apprivoisée

RC : De nouveau, le thème de la solitude dans une carrière universitaire. Un certain amour de la solitude est-il un prérequis pour demeurer longtemps dans une telle carrière?

R2 946-951 : Il est vrai qu'une carrière d'universitaire (plus que celle d'enseignant) est une activité professionnelle de solitaire. Est-il possible que cette solitude aille de pair avec l'amour des livres? Mais, de nouveau, est-ce la solitude qui pousse vers les livres ou les livres qui poussent vers la solitude? De même, tous les solitaires ne sont pas des universitaires. Ainsi, la quête du savoir, la passion qui isole est partagée par d'autres, comme des artistes.

R2 1400-1402 : Et puis l'adolescence, beaucoup d'amis fidèles et sincères, mais aussi une solitude où j'aimais me retrouver pour me recentrer et réfléchir. Il y avait des parties de moi moins acceptables que d'autres, mais ma persévérance a permis de devenir ce que je souhaitais.

Le septième regroupement abordait le développement de la sensibilité relationnelle (humanisme) de nos cochercheurs dans le développement de leur dynamique relationnelle plus spécifiquement à l'université. Ce RR précisait la relation que les cochercheurs entretiennent avec leurs étudiants.

2.2.7 L'exploration des deux derniers RR à partir des cercles de dialogue

Comme cela a été précisé au chapitre 1, nous avons placé dans notre démarche itérative de recherche quatre à cinq cercles de dialogue pour recueillir de nouvelles réflexions sur des regroupements émergents qui n'étaient pas assez fortement constitués à nos yeux.

Nous avons fait alors le choix de réduire à deux le nombre de cercles de dialogue. En effet, en abordant, durant le premier cercle, les objectifs et le déroulement des cercles de dialogue, les cochercheurs ont mentionné leur difficulté à apporter, selon les principes de fonctionnement d'un cercle de dialogue proposés par Bohm, de nouvelles réflexions sur les RR à explorer. Certains de nos cochercheurs ne voyaient pas en quoi les cercles de dialogue leur permettraient d'explorer plus avant leur vécu socioémotif en rapport avec leur pratique de la dynamique relationnelle. Ils trouvaient que suivre le cadre d'un cercle de dialogue avec ces consignes (telles que celles de respecter un temps de silence de 20 secondes entre les interventions, de ne pas forcément reprendre la réflexion qu'une autre personne venait de communiquer ou de

déposer au centre du cercle) empêchait d'échanger directement avec leurs pairs. Nous avons alors respecté cette demande, notamment par le fait que le nombre de cochercheurs se limitait à 6 et non à 20 ou 30 comme suggéré par Bohm. Nous leur avons toutefois demandé de laisser leur esprit sensible et ouvert à la pensée de l'autre, mais aussi à la leur, en respectant non pas la forme, mais le fond de la philosophie des cercles de dialogue. Ce qui a été accepté par les cochercheurs.

La première rencontre portant sur la solitude (le sixième RR) nous a permis de mettre en évidence dans la vie des cochercheurs une face cachée de leur dynamique relationnelle, celle qui se vit loin des autres, mais qui est parfois essentielle à la réflexion et à la survie dans un monde relationnel.

C1 254-255 : Première des choses que je pense c'est que... c'est des thèmes contradictoires... la solitude qui nous aide à construire notre dynamique de relation, c'est ça qui me frappe.

C1 : 267-277 : Moi je suis confortable avec cette formule-là parce que j'ai l'impression que ça se fait en deux temps. Il y a cette façon dont les philosophes parlent quand ils disent s'asseoir en soi. Quand on écrit un texte, par exemple, on a la tête dans un sac, j'ai la tête dans le sac (rires), j'ai la tête dans le sac avec ma propre pensée et je réfléchis à mes pratiques. Et ce moment-là, qui est le premier moment, il est nécessaire au deuxième moment, qui est la rencontre avec l'autre. Il est vraiment nécessaire parce que... autant que je parvienne à m'asseoir en moi, dans ma pensée, dans l'écriture, la recherche ou des choses comme ça, autant j'arrive au moment de la rencontre avec une plus grande stabilité. La solitude est nécessaire, ce n'est pas un malheur absolu la solitude, c'est un grand bonheur parce qu'on en a besoin [...], j'en ai besoin dans un premier temps et c'est le temps de la maturation et je le vois souvent ce temps de la maturation hypernécessaire.

Une solitude qui s'apprivoise.

C1 : 310-319 : C'est pour ça que moi j'appelais ça plus une solitude apprivoisée parce qu'il y a toute cette dimension-là. On peut être très

relationnel dans l'objet avec l'autre, on peut être très relationnel, mais on peut être aussi très solitaire dans cette relation-là où on va se couper de soi en fonction des objets de connaissance. Donc parfois on a l'impression de connaître quelqu'un, mais finalement quand on s'assoit et quand je regarde ça... hop! Il y a des personnes que je ne connais pas nécessairement, parce que la relation s'est établie autour d'un objet de connaissance, d'un événement, d'une situation [...]. Et dans ça, moi je me sens souvent solitaire, dans le sens que je peux échanger beaucoup, mais [...], pas beaucoup de moi [...]. Ça pour moi, c'est paradoxal.

Une solitude qui nous remet en question.

C1 335-351 : [...], il y a même une solitude dans l'acte d'enseigner ou dans l'action d'enseigner. ...). Et ça, s'il y a une solitude ça c'en est une. [...] Ça m'est arrivé [...] l'année dernière, entre autres, là ça devient beaucoup plus difficile. Et ça nous amène à réfléchir sur ce qui se passe et essayer de trouver des façons de faire différent. Donc il y a une réflexion qui se fait, j'ai remarqué ça des fois un peu durement, mais qui me remet en question [...] Et je pense que c'est quelque chose [...] quand on parle de souffrance [...] dans certains moments de solitude.

Une solitude qui nous isole notamment dans la relation avec nos pairs.

C1 : 438-441 : Dans la dynamique relationnelle avec les collègues [...], évidemment moi je considère qu'on est dans une immense solitude et comme une incommunicabilité, une impossibilité de communiquer extrêmement dramatique, là.

Une solitude sollicitée favorisant une recherche de perfection, un esprit critique.

C1 554-557 : Et pour vouloir atteindre une certaine perfection, il faut rechercher un certain travail peut-être en solitaire, tout au moins dans le domaine que j'ai choisi et que d'autres ont choisi au niveau de la carrière universitaire. Et qu'une fois qu'on est spécialiste, qu'on se pense bon, il est difficile d'accepter la critique.

C1 728-733 : Alors lui aussi il travaille de façon solitaire, mais pourquoi sa solitude est différente de la mienne? C'est peut-être que c'est la façon de s'interroger s'il y a un problème ou s'il pense qu'il y a un problème. Je ne suis pas sûr qu'il va vouloir aller chercher la réponse dans un livre, je ne suis pas sûr qu'il va se questionner tant que ça sur son problème. Alors que nous, peut-être de façon générale, de façon précoce, on a aimé une certaine solitude et on a aimé la combler d'une façon assez précise, ce qui nous a amené vers cette carrière qui est la nôtre maintenant.

La seconde rencontre a été réalisée autour du thème du développement de la sensibilité à l'autre (humanisme) dans la dynamique relationnelle à l'université. Durant cet échange, la plupart des cochercheurs ont précisé la nature de leur relation avec les étudiants, avec leurs collègues de travail, mais également leur relation avec *le « système universitaire »* et le personnel administratif de l'université.

Selon les réflexions de nos cochercheurs, le professeur, lorsqu'il se bute à une perte de sens dans ses relations, peut recentrer son parcours professionnel vers un autre domaine dans lequel il s'est moins investi ou dans lequel l'université lui demande de s'investir. Cela touche en général les lieux d'implication de sa profession : le service aux collectivités, la recherche ou l'enseignement.

Nous citons des exemples de ce dilemme entre la qualité de la relation avec les étudiants et avec celle des pairs.

C2 1641-1645 : Oui c'est ça, c'est de la frustration [...], mais c'est deux univers séparés. C'est deux univers séparés! La relation avec les pairs et la relation avec les étudiants c'est séparé! Avec les étudiants c'est pur, c'est propre, c'est fin, c'est... Et avec les pairs c'est sale, c'est... (rires) C'est la bagarre... (rires).

Des exemples d'un dilemme portant sur l'appartenance au système universitaire.

C2 1618-1627 : [...] ce que je sentais pour tout le monde (en parlant du discours des cochercheurs) c'était... le poids du système sur les gens et c'est (nom d'un cochercheur) qui l'a fait ressortir, mais (nom d'un cochercheur) aussi et je l'ai vécu aussi, peut-être un peu moins qu'eux là, c'est le poids du système... tu veux faire quelque chose et le système t'empêche de le faire ou te permet pas... ou tu es obligé de te conformer.

Et l'imposture n'est peut-être pas dans la classe comme dans ton comportement dans le système universitaire ou dans le système de l'UQAC ou dans le système de ton département ou peu importe où à ce

moment-là. Tu voudrais faire des choses, mais tu ne peux pas faire des choses. Ou si tu les avances, ça ne se fera pas de toute façon. Là, tu le fais deux, trois fois et là, tu te dis bien... pfft! On va laisser faire, on ne dira plus rien, on (fera) plus rien, on va vivre avec (rires).

C2 1850-1863 : Je peux penser que dans les environnements où il y a plus d'études supérieures, les types de relations qui existent entre les étudiants et les profs peuvent commencer à ressembler à celles entre les collègues. Parce que ton étudiant doctorant qui est très avancé, c'est quelqu'un qui commence à être ton égal, donc là ça peut commencer à ressembler, mais c'est pas ça qu'on a ici là, on a peu de doctorants. Vous autres il y en a plus là, mais dans beaucoup de programmes, dans beaucoup de départements il y a peu de doctorants, donc peut-être qu'on... c'est pour ça que c'est différent et l'université change par rapport à ce qu'elle était il y a 40, 50, 60 ou 200 ou 300 ans là. Ça change et peut-être que c'est pour ça que ça a tendance à devenir des mondes qu'on pense séparés, qu'on voit comme tout à fait différents.

C2 2346-2349 : Moi comme j'ai mentionné (à la tête de) la direction du département ce que j'ai apprécié beaucoup c'est l'obligation que ça m'a donnée d'être en interaction avec beaucoup d'autres individus (que les collègues ou les étudiants).

Des exemples en lien avec les professionnels et le personnel administratif.

C2 1997-2003 : Ce à quoi tu m'amènes c'est que la communauté universitaire c'est pas juste des profs et des étudiants, il y a beaucoup plus que ça. Bien, les professionnels... Tous les services qui sont alentour de nous... qui sont aussi bien de l'aide qu'une nuisance par moment. Et ça c'est un autre type de relation.

C2 2255-2257 : Mais moi ce que j'avais pas réalisé [...] et si je refaisais mon récit, je l'aborderais un peu plus, c'est les relations avec (les personnes qui ne sont pas étudiants ou pairs) parce qu'on a toujours fait la relation entre les étudiants et nous les collègues, mais il y a quantité de gens qui sont pas liés à ça dans l'université, c'est incroyable.

Ce septième RR sur la sensibilité relationnelle du professeur nous a permis de mieux circonscrire les adaptations de la pratique de la dynamique relationnelle des chercheurs en fonction des publics qui se présentaient à eux. Plus particulièrement, il nous a permis d'identifier l'impact de la violence issue de

certaines relations vécues avec ou par des pairs à l'intérieur des murs de l'université.

Trois choix s'offraient alors au professeur pour retrouver un sens à sa dynamique relationnelle.

- S'impliquer davantage pour modifier le système institutionnel (p. ex : prendre des tâches de direction ou des tâches modulaires sur une base volontaire);
- Se soumettre à la pression en essayant de faire de son mieux dans la tâche que le système institutionnel lui « conseille » de prendre;
- Se retirer en partie du « système institutionnel » pour se concentrer sur des tâches qu'il considère comme plus motivantes. Par exemple, certains cochercheurs, fatigués de leur prestation de services à la communauté (notamment à l'interne – direction d'unité ou de département), se dirigent vers la recherche pour redonner du sens à leur pratique en prenant une année sabbatique.

Ces deux rencontres nous ont permis d'accéder à des dimensions cachées de la pratique de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs, notamment à des contenus qui n'ont pas forcément été décrits dans les récits. Par exemple, les rencontres nous ont permis d'identifier les formes de la solitude vécue par un professeur universitaire et celles de ses relations dans différents contextes relationnels à l'université.

Enfin, elles nous ont conduit à nous poser plusieurs questions sur la complexité des processus d'interaction entre le professeur universitaire et son ou ses environnements (classe, unité d'enseignement, départements, lieux extérieurs à la communauté universitaire, colloques ou congrès, foyer familial, etc.) dans lesquels il évolue.

2.3 Les limites du premier classement des regroupements de réflexions (RR)

Nous avons dû composer durant cette première catégorisation des regroupements avec les limites de notre analyse et de notre pensée.

Nous devions dès lors mieux visualiser les processus d'autorégulations entre nos composantes, notamment à partir de la métacognition. Nous avons l'impression que notre catégorisation des réflexions (RR) était présentée comme un système fermé ou linéaire (figure 2) et ne faisait pas assez ressortir toute la complexité de la dynamique relationnelle de la vie de nos cochercheurs. Elle ne tenait pas compte des nombreux liens et processus d'un système vivant qui réside dans son ouverture à son environnement pour se maintenir vivant contre la menace de se désorganiser ou de mourir.

Notre analyse des réflexions nous informait sur la structure de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire, mais ne nous indiquait pas comment cette structure fonctionnait.

Nous étions devant le défi de découvrir comment « l'écologie » des mouvements réflexifs de nos cochercheurs contenus dans cette première catégorisation se

réalisait lorsqu'ils transigeaient avec leur environnement. En effet, lorsqu'un professeur interagit dans une situation singulière (étudiants, pairs, etc.) dans un environnement physique précis (classe, unité d'enseignement, département, etc.), il y a une multitude de mouvements réflexifs qui se produisent dans son cerveau et qui le renvoient simultanément à son parcours identitaire, à ses convictions sur la relation et à sa capacité à réfléchir et communiquer ici et maintenant sur sa communication (l'autorégulation de la communication) pour maintenir la qualité de cette relation.

À la suite de la construction de ces premiers RR et des rencontres collectives avec nos cochercheurs, nous avons pris quelques semaines pour trouver une façon de mieux saisir comment fonctionne cette dynamique relationnelle, notamment en lien avec le principe de la métacognition décrit par St-Pierre (1994)¹⁰. Nous prenions peu à peu conscience que le cœur de notre recherche résidait dans l'identification des mouvements qui animent une écologie de la relation des cochercheurs, à partir d'une compréhension beaucoup plus précise de l'interdépendance entre les RR et nos composantes.

¹⁰ Pour Saint-Pierre (1994) la métacognition porte à la fois sur des connaissances métacognitives et la gestion des processus mentaux. Les connaissances métacognitives touchent en même temps les connaissances sur la capacité des personnes à apprendre (cognition), sur les tâches et sur les stratégies cognitives, mais aussi sur les croyances sur la cognition associées aux personnes aux tâches et aux stratégies. Par exemple, penser que nous sommes capables de résoudre un problème par nous-mêmes nous aide à résoudre ce problème et à trouver des solutions innovantes. Ainsi, la métacognition permet de développer des stratégies cognitives qui permettent de trouver une solution mais aussi de décrire les processus mentaux qui nous ont permis de trouver cette solution. En ce qui concerne la gestion des processus mentaux, il s'agit d'activités de planification (estimer le résultat, prévoir les étapes, traiter de l'information), de contrôle (estimation, efficacité, conformité) et de régulation (poursuite, abandon, correction).

Pour comprendre cette complexité du fonctionnement de la structure de la dynamique relationnelle, nous devons rechercher un éclairage particulier sur la notion de mouvement entre nos RR et les divers environnements de vie de nos cochercheurs.

Qu'est-ce qui se passe quand des systèmes vivants (nos cochercheurs) et des environnements sont en changement perpétuel pour croître et assurer, pour certains, leur survie?

L'approche bioécologique (Bronfenbrenner, 1979, 2001) qui reconnaît le cadre unique et temporel de l'individu (le primat de la subjectivité) dans la construction de son identité, et qui en même temps précise la complexité des transactions entre ses environnements, environnements qu'il nomme *microsystème*, *mésosystème*, *écosystème*, *macrosystème*, *ontosystème*, *chronosystème* (voir annexe 4), nous semblait une piste de départ intéressante pour dépasser notre *statu quo*.

Le modèle de Bronfenbrenner nous a aidé à recadrer l'ensemble des réflexions recueillies non plus à partir de catégorisations fixes qui peuvent se traduire jusque dans le titre de la catégorie (p. ex. : le livre), mais bien à partir des manières de penser des cochercheurs par rapport aux situations singulières d'interactions qu'ils vivent dans des environnements spécifiques.

2.3.1 La rencontre de validation avec nos cochercheurs

En octobre 2010, nous avons organisé une rencontre avec nos cochercheurs, nommée rencontre de validation (P1) et portant sur nos découvertes. Nous

étions arrivé au stade où l'aide de nos cochercheurs devenait essentielle pour orienter notre chemin réflexif à la suite de nos découvertes et constats. Nous leur avons présenté nos regroupements et la façon d'interpréter les RR que nous avons trouvés ainsi que nos questionnements en lien avec l'approche de Bronfenbrenner. Ensemble, nous avons poursuivi notre réflexion autour de « *l'écologie* » de leur dynamique relationnelle.

Voici certains commentaires issus de cette rencontre qui nous ont servi à relancer notre travail à partir de la notion de « *mouvement* » entre les environnements de nos chercheurs et leur processus de métacognition. Les passages les plus importants sont mis en italique.

P1 920-939 : *Et où je vois le noosystème (un système qui chapeaute tous les autres en lien avec des finalités), c'est justement la capacité de métacognition sur l'état du système en tout temps. Donc l'œil en haut de la pyramide américaine, on le voit partout, là, donc le regard du soi qui permet justement de s'organiser pour qu'on garde un équilibre, qu'on dégraisse les micros quand il y a trop de complexité, ce qui nous permet d'aller de l'avant et garder notre motivation. Donc moi je vois le chrono comme étant linéaire du passé au futur, on est en train de générer le chrono maintenant, dans cinq minutes, mais je trouve que l'œil métacognitif ou quelque chose qui regarde le truc d'en haut, le macro qui exerce des contraintes sur le système, le micro qui joue sur l'élément central, mais on est en train de regarder le système d'en haut. Moi ce printemps j'ai constaté l'ampleur des micros, je t'ai tout dégraissé ça, ça l'a généré de l'équilibre et ça l'a généré le désir de continuer, mais...*

Mais dans... tu dis ce qui nous amène, nous pousse en haut, moi je mettrais quand même aussi l'élément... ce qui peut nous tirer par le bas aussi justement si tu n'amènes pas à... ça serait important aussi de le voir comme dynamique... tu as comme une superposition de couches, mais en même temps il y a tout le temps cette dynamique-là entre tous ces systèmes-là.

Et comme un drone qui regarde ça d'en haut, qui fait de la tactique et qui fait de la stratégie et qui décide... je suis métacognitif, je ne suis pas bien en ce moment, il faut que je change tel élément, c'est trop complexe ou... je reviens à du plus simple [...]

Un cochercheur indiquait ce qui suit, en parlant du modèle que nous lui présentions.

P1 948-954 : *C'est un champ de bataille ça, là! C'est un champ de bataille et on analyse au radar les relations, les traits de missiles qu'il y a entre chaque... élément. Et en haut, il y a quelque chose, moi c'est ce que je retiens le plus [...] peut-être le seul élément moi qui me manque dans ton modèle, c'est que si on est si métacognitif ou si on se regarde tant agir, bien quelque part il y a quelque chose qui vole en haut et qui dit... eh! Il y a du déséquilibre, il y a du déballant, tu perds ta motivation initiale, tu dégénères, tu stagnes...*

P1 1027-1030 : Parce que c'est une réalité complexe à présenter [...] bien ce modèle-là n'est pas complet, il faut aussi regarder cet aspect-là [...] *les gens sont capables de voir les choses de trois angles différents*, ils comprendraient là où tu en es... (en regardant à partir de chaque système ou sous-système).

Durant les six mois qui ont suivi cette rencontre, nous avons repris ce « *champ de bataille* » où se croisent tous les systèmes composant les environnements relationnels de nos cochercheurs et leurs processus de métacognition qui leur permettent de vivre et de corriger leur dynamique relationnelle, parfois *a posteriori* et parfois en temps réel.

Notre objectif était de construire de nouvelles catégories de réflexions qui incluraient les transactions constantes avec les multiples environnements de nos cochercheurs. Nous avons nommé ces nouvelles catégories « *unités de mouvements réflexifs* » (UMR) qui feront l'objet du prochain chapitre. Le terme « *unité* » a pour objectif de montrer le caractère unique de la catégorie afin d'indiquer au lecteur que cette unicité se situe toujours dans un tout, soit l'ensemble des processus que le cochercheur met en place pour réguler sa dynamique relationnelle. Le terme « *mouvement réflexif* » (MR) inclus dans ces

nouvelles unités respecte, pour sa part, la temporalité et l'aspect réflexif de nos cochercheurs ainsi que la vision systémique et complexe de tout processus relationnel. De plus, contrairement aux RR, les UMR n'ont pas toujours été présentes chez chaque cochercheur. En effet, les UMR sont des modes de régulation spécifiques en fonction du parcours identitaire et des processus de construction singuliers des convictions sur la relation de nos cochercheurs.

Conclusion

Ce deuxième chapitre nous a permis d'analyser les réflexions recueillies tout au long de notre itinéraire de compréhension de la pratique de la dynamique relationnelle des cochercheurs. Cette analyse a permis aussi d'identifier sept regroupements de réflexions (RR) à savoir : le livre, l'épreuve, le mentor, la finalité du travail du professeur et la métacognition, la solitude du professeur et les relations et influences entre les différentes personnes que les professeurs côtoient à l'intérieur de l'institution universitaire.

Certains de ces RR – la solitude et la sensibilité relationnelle du professeur – ont été approfondis à l'occasion de cercles de dialogue avec nos cochercheurs.

À la suite de ces rencontres de dialogue, nous étions devant le défi de comprendre comment fonctionne la structure ou le modèle systémique de la dynamique relationnelle dans les différents environnements relationnels de nos cochercheurs.

Les écrits de Bronfenbrenner nous ont permis d'identifier un ensemble de systèmes environnementaux qui décrit le fonctionnement de l'écologie de la

dynamique relationnelle de nos cochercheurs; et lors d'une rencontre de validation, en octobre 2010, nous leur avons soumis ces premières découvertes.

À la suite de leurs commentaires, nous nous sommes aperçus que nous devons reprendre la lecture de l'ensemble des récits et des comptes rendus exhaustifs afin de construire de nouvelles catégories de réflexions.

Nous avons nommé ces nouvelles catégories : « *unités de mouvements réflexifs* » (UMR). Ces UMR et les processus circulaires qui les accompagnent seront présentés au chapitre 3.

Chapitre 3 : Analyse des mouvements réflexifs (MR) sur la dynamique relationnelle de nos cochercheurs

Au chapitre 2, nous avons décrit sept regroupements réflexifs (RR). Ces RR forment la première ébauche d'un modèle théorique de la dynamique relationnelle. Dans le chapitre 3, nous allons observer de nouveau les réflexions des cochercheurs pour évaluer l'importance du mouvement entre les composantes de la dynamique relationnelle, la notion de complexité et les environnements relationnels.

Nous nous sommes aperçu qu'au cours de notre première phase d'interprétation (les RR), nous avons fait l'apprentissage d'une pensée linéaire constamment confrontée à une pratique des cochercheurs qui est dynamique et qui évolue. Notre pensée se voulait ordonnée et elle recherchait une explication selon un ordre, une logique hypothético-déductive de causalité. Or, là fut notre erreur.

Percevoir, rechercher les liens, les tenants et les aboutissants, le mouvement, la dynamique nous a demandé d'effectuer, d'une certaine manière, une « *déprogrammation* » de nos savoirs et de regarder les réflexions de nos cochercheurs à partir d'un autre point de vue beaucoup plus souple et mouvant – ce qui nous était peu familier.

Pour aborder cette complexité, nous allons d'abord faire, dans une première partie de ce chapitre, une projection sur la manière dont le cerveau d'un cochercheur peut fonctionner en lien avec nos RR. Cette modélisation du cerveau nous a beaucoup aidé à comprendre la notion de mouvement entre les différents regroupements. Pour cela, nous allons reprendre les principes

généraux d'un système vivant. Cette description permet de mieux expliquer les processus d'autorégulation et les nouvelles catégories issues de cette nouvelle phase d'analyse, que nous nommerons des unités de mouvements réflexifs (UMR), et le processus qui les composent, des mouvements réflexifs (MR). Nous tenons à préciser au lecteur que nous avons fait cet exercice (modéliser le fonctionnement du cerveau) *a posteriori*, après la découverte des UMR. Toutefois, nous présentons cet exercice dans la première partie du chapitre afin d'orienter correctement le lecteur.

La deuxième partie du chapitre 3 précisera les processus circulaires compris dans tous les MR que nous avons découverts. Ces processus permettent à nos cochercheurs de réagir adéquatement à une situation d'interaction en fonction des environnements relationnels dans lesquels ils se trouvent.

Enfin, nous décrirons les six MR qui caractérisent les processus d'autorégulation de la pratique de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs.

3.1 Au cœur de la complexité du fonctionnement de la dynamique relationnelle

Kakangu (2007), qui reprend les termes de l'œuvre maîtresse de Morin (1977, 1980, 1986, 1991, 2001, 2004) souligne « [...] que la complexité pose dès sa conception le problème de l'organisation de la diversité, du rapport de l'un et du multiple ». Par le fait même, « notre intelligence a tendance à nier les phénomènes de la complexité, en recherchant dans les phénomènes l'ordre, en refoulant tout ce qui représente les traits du désordre, d'incertitude, de clarté, de distinction. Ainsi, toute tentative de concevoir (les événements, les actions, les

interactions, les rétroactions, les déterminations, les aléas) isolément les uns des autres constitue une réduction unidimensionnalisante ». (Kakangu, 2007, p. 174).

Notre illustration graphique (figure 3) est la représentation subjective que nous faisons de la démarche réflexive d'un cochercheur lorsqu'il interagit avec les personnes de son environnement. Cette figure est un essai de représentation de cette complexité. Nous avons retenu l'image d'un cerveau, car il illustre bien que c'est dans le cerveau de nos cochercheurs et dans leurs champs perceptuels que se déroulent les activités mentales ou les mouvements réflexifs liés à nos composantes que sont le parcours identitaire et les convictions sur la relation.

L'image du cerveau nous donne la possibilité d'avoir à la fois une image globale de « *ce champ de bataille* », une expression employée par un cochercheur, mais aussi de préciser les catégories en interaction et leurs liens.

ENTRÉES DU MODÈLE
Apports des acteurs et des situations de l'environnement

UN MODÈLE DE LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE LIÉ AU FONCTIONNEMENT DE SES COMPOSANTES (PARCOURS IDENTITAIRE ET CONVICTIONS SUR LA RELATION)

SITUATIONS SINGULIÈRES DE RELATION (Matière)
 (les interactions provenant des acteurs de l'environnement : les relations à établir)

ÉNERGIE RELATIONNELLE
 (l'énergie qu'un cochercheur rend disponible pour entrer en relation)

INFORMATION
 en retour sur les résultats des activités de relation

PARCOURS IDENTITAIRE

Événements particuliers se déroulant dans des univers spécifiques mis en mémoire par le cochercheur et lui servant de références stables dans des situations relationnelles

- univers social
- univers culturel
- univers professionnel
- univers religieux
- etc.

CONVICTIONS SUR LA RELATION (ÉDUCATIVE)

Construits mis en mémoire à partir des événements identitaires ou d'autres formes de savoirs et qui servent de lignes directrices aux interactions du cochercheur

REGROUPEMENTS DE RÉFLEXIONS

- Le livre
- L'événement
- Le mentor
- etc.



RECHERCHE D'AUTORÉGULATIONS

Activités relationnelles correctrices de l'écart et maintien de la dynamique relationnelle

Stratégies d'analyse et de correction des informations reçues pour détecter les écarts entre les résultats atteints et souhaités dans les activités relationnelles.

SORTIES DU MODÈLE

Activités relationnelles

RETOUR D'INFORMATION SUR L'ÉCART ENTRE LES RÉSULTATS

ÉCART CORRIGÉ
 (activités relationnelles correctrices de l'écart et maintien de la dynamique relationnelle)

BOUCLE DE RETOUR D'INFORMATION SUR LES RÉSULTATS DES ACTIVITÉS RELATIONNELLES

Figure 3 : Modèle initial et provisoire de la dynamique relationnelle. Source : Emmanuel Colomb. Idée originale : Pierre Deschênes

La figure 3 est aussi l'image de l'identité singulière du cochercheur qui réfléchit et qui entre en interaction avec un ou des interlocuteurs. Les comportements ne sont que la manifestation observable de la dynamique relationnelle. Ils expliquent les choix relationnels du cochercheur en fonction du contexte de communication qu'il met en place ou qu'il subit.

Il est important de décrire la boucle de rétroaction de ce modèle. Les auteurs d'une théorie générale des systèmes (Bertalanffy, 1973; Katz et Kahn, 1978; Durand, 1979; Le Moigne, 2006) ont décrit les propriétés générales ou structurelles qui expliquent le fonctionnement dynamique de tous les organismes vivants ouverts à un environnement avec qui ils transigent.

Par isomorphisme¹¹ avec ces propriétés générales, nous pouvons anticiper comment fonctionne en temps réel les composantes de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs lorsqu'ils transigent ou interagissent avec un ou des interlocuteurs de leur environnement.

En appliquant la *première propriété d'un système vivant*, la figure 3 illustre que la dynamique relationnelle devient une réalité vivante lorsque notre cochercheur vit avec des acteurs de son environnement des situations singulières d'interaction. Pour l'approche systémique, il est essentiel d'établir la frontière qui sépare un système vivant d'un autre système. Cette frontière

¹¹ L'isomorphisme « est une analogie structurale complète où les deux sujets de la comparaison ont la même structure et par conséquent des comportements semblables, même s'ils appartiennent à des domaines différents » (Durand, 1979, p. 51). Nous sommes influencés ici par l'étude de Deschênes (1990) qui a modélisé la structure de communication d'un groupe restreint en établissant l'isomorphisme entre les propriétés structurelles d'un système général et celles expliquant cette structure de communication. Voir aussi son étude sur le rôle d'un chef d'équipe dans la fonction publique québécoise (Deschênes, 2010), où il a modélisé, par analogie avec les propriétés générales d'un système vivant, les processus de gestion qui sont en interaction dynamique pour répondre à une situation singulière de gestion venant d'un ou plusieurs interlocuteurs de son environnement administratif.

situe l'environnement qui fournit à la dynamique relationnelle l'énergie, la matière et l'information pour naître et se complexifier.

Pour répondre à un vis-à-vis avec qui il interagit (la matière de l'interaction), notre cochercheur effectue alors une activité mentale afin de rendre disponible une partie de son énergie individuelle en énergie relationnelle¹².

Selon une *deuxième propriété générale de transformation de la matière et de l'énergie d'un système vivant*, notre cochercheur réalise alors un mouvement réflexif sur cette situation singulière. Il la soumet à sa grille personnelle d'interprétation.

Selon la *troisième propriété générale d'un système vivant*, ce résultat, issu de son interprétation singulière, va se manifester par des comportements verbaux ou non verbaux de communication (activités relationnelles spécifiques) avec son ou ses interlocuteurs. Les effets de ces activités relationnelles sur le contexte de communication vont devenir le point de départ de transactions constantes représentées dans la figure du cerveau par la flèche en pointillés. Cette flèche identifie la causalité circulaire et les processus d'autorégulation « de l'environnement au système et du système à l'environnement » (Deschênes, 1990, p. 22) qui vont lui permettre de réguler la situation qu'il est en train de vivre.

L'originalité d'un modèle systémique de la dynamique relationnelle réside dans ses stratégies d'autorégulation. En effet, la comparaison avec *les quatrième (circularité), cinquième (éviter l'entropie) et sixième propriétés*

¹² Saint-Arnaud (1974, p. 19) utilise le concept d'énergie dans son modèle de la personne humaine « pour désigner ce que possède l'organisme humain qui le rend capable de produire un comportement ».

structurelles d'un système vivant (rétroaction d'information en lien avec le maintien de la dynamique relationnelle) nous permet d'expliquer le phénomène de cette causalité circulaire. Ces propriétés illustrent comment, par l'action d'un processus d'autorégulation lié à la rétroaction d'information, notre cochercheur traite en « *temps réel* » l'écart détecté entre le résultat effectif et celui qu'il souhaitait atteindre pour maintenir une qualité de relation.

Par cette analyse de l'écart entre le réel et le souhaité, notre cochercheur apprend, selon une *septième propriété structurelle d'un système vivant*, à maintenir en équilibre dynamique l'organisation de sa relation avec son entourage.

Grâce aux processus de causalité circulaire qui corrigent constamment les obstacles qui menacent l'équilibre du degré d'organisation de sa dynamique relationnelle, les composantes interdépendantes que nous avons identifiées (parcours identitaire et convictions) ainsi que nos RR se différencient (*huitième propriété structurelle d'un système vivant*).

Cette différenciation permet à chaque cochercheur de développer des processus qui lui sont propres. Ces processus vont atteindre des degrés de complexification, d'organisation et d'efficacité, et ce, d'une manière intégratrice (*neuvième propriété structurelle d'un système vivant*) en fonction des processus métacognitifs qu'ils utiliseront.

La dixième propriété structurelle d'un système vivant nous permet d'observer que, quel que soit le moment où elles sont observées, les composantes interdépendantes forment un tout organisé (sa finalité d'ensemble ou

structurelle), à la fois différencié et intégré, qui poursuivent à leur tour des finalités fonctionnelles.

Cette modélisation de la dynamique relationnelle repose sur trois fondements en lien avec la causalité circulaire. Ces fondements nous permettent de poursuivre notre investigation scientifique sur la notion de mouvement réflexif à partir des RR et des environnements relationnels de nos cochercheurs.

Un premier fondement part du principe que tout système tend vers sa désorganisation s'il n'a pas la capacité de se corriger. Wilden (1983) emploie la notion de *processus de néguentropie* pour expliquer comment l'information produite par un système développe des activités autocorrectrices par rapport à celles qui le désorganisent.

Un deuxième fondement découlant de la causalité circulaire est que la dynamique relationnelle de notre cochercheur est une *totalité organisée* qui est plus que la somme de ses éléments ou, autrement dit, non réductible à ses parties. C'est-à-dire que les propriétés d'une totalité dépendent moins de la nature et du nombre d'éléments qu'ils contiennent que des relations qui s'instaurent entre eux. Autrement dit : le phénomène de la pratique de la dynamique relationnelle de notre cochercheur dépend moins de la nature des RR que des mouvements entre ces RR.

Un troisième fondement est le principe de la *complexité d'un système vivant* que nous prenons en considération dans la poursuite de notre démarche. Selon les auteurs de la pensée systémique, un système vivant a pour première visée d'atteindre un degré élevé d'organisation. Il en va de même pour la dynamique relationnelle de notre cochercheur. Plus il va recevoir

d'informations qui vont lui être utiles pour éviter sa désorganisation, plus il va complexifier ses processus d'autorégulation et améliorer la qualité de ses interactions.

Toutefois, l'aléatoire, le hasard, l'accident sont des facteurs qui menacent continuellement les phases d'équilibre de la dynamique relationnelle, tout comme l'impossibilité d'identifier tous les éléments en jeu entre le cochercheur et ses environnements. Ce dernier va donc développer des stratégies pour fixer son attention sur certains points (verbaux, non verbaux, environnementaux) qui lui apparaissent comme plus importants que les autres afin de maintenir la relation avec ses interlocuteurs.

Avant de décrire nos découvertes, nous devons préciser que les UMR (unités de mouvements réflexifs) présentées ne nous permettent pas d'approfondir toute la complexité des processus d'autorégulation de chaque cochercheur. Nous retenons de la systémique la notion d'autorégulation et de finalité et de la complexité la capacité de lien entre deux points qui peuvent paraître opposés. Nous restons prudent, modeste et critique sur les descriptions des MR que nous allons faire. Nous réitérons également qu'étant dans une recherche qualitative et heuristique qui s'appuie sur la primauté de la subjectivité, la nôtre et celle de nos six cochercheurs, nous ne pouvons considérer nos découvertes comme généralisables. Nous sommes ici dans l'unicité et les particularités d'une recherche de compréhension des processus qui animent la dynamique relationnelle d'individus spécifiques.

3.2 Retour sur la notion de « mouvement »

Dans cette première partie du chapitre, nous exposons notre vision de la notion de « *mouvement* » réflexif en lien, comme nous l'a expliqué un cochercheur, avec la vie d'un système complexe qu'est la pratique de la dynamique relationnelle.

V2 1983-1994 : Au cours de la présente démarche, j'ai identifié cette notion de « système complexe », comme dénominateur commun à plusieurs de mes locus d'intérêt [...] ces systèmes sont, selon ma perspective, fort complexes et dynamiques. À cet égard, je conviens que la plupart des éléments qui nous entourent (et constituent) sont d'une complexité presque infinie [...]

Ces MR se font toujours comme nous l'avons indiqué à la figure 3 dans un ou plusieurs processus circulaires qui se côtoient et se combinent. Nous rajoutons à cette circularité la rapidité (l'axe du temps), l'attention (l'axe de l'attention à la conscience réflexive) et l'intention (l'axe de la finalité sur le contenu et sur la finalité d'ensemble) comprises dans chaque MR.

3.2.1 L'axe du temps

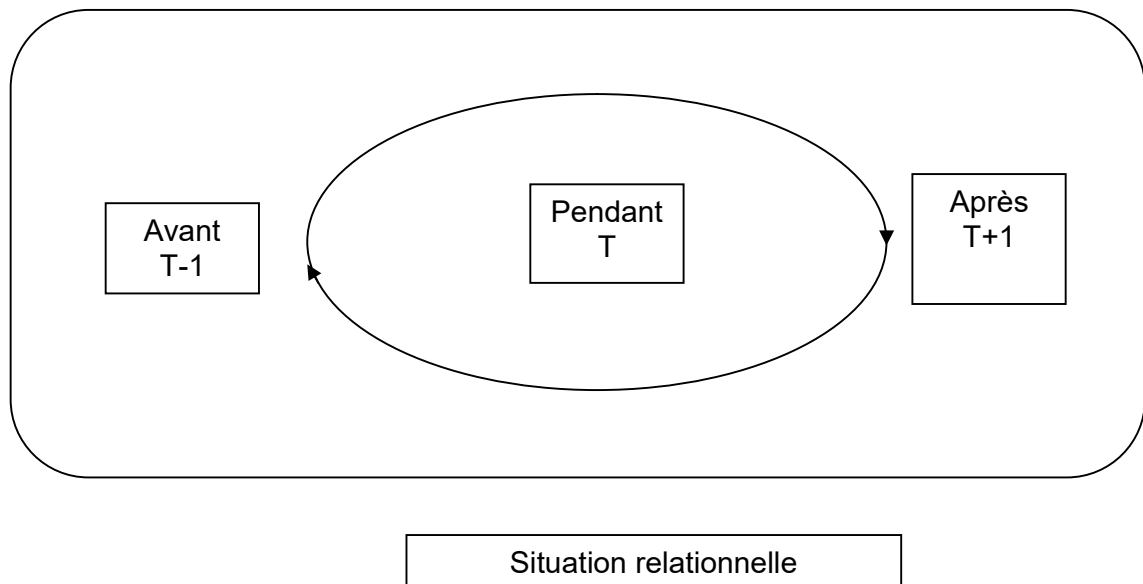


Figure 4 : L'axe du temps

Les mouvements réflexifs (MR) sur la pratique de la dynamique relationnelle sont des processus évoluant en trois temps (avant, pendant, après), qui anticipent, se fixent et régulent la pratique de la dynamique relationnelle.

Nous sommes conscient que même si un MR se conçoit, lorsque nous l'observons, dans l'ici et maintenant d'une situation singulière de communication, ces trois phases (avant, pendant, après) peuvent être très rapides ou prendre plus de temps à se déployer en fonction des processus cognitifs singuliers de chaque cochercheur.

Cette capacité de percevoir et de gérer ses MR de manière fluide et rapide en passant d'un temps t-1 à t+1, un cochercheur l'a décrite comme la recherche d'une « *capacité de lubrification* » (R2 2007).

La capacité de « *lubrifier* » (R2 2007) le fonctionnement de la pratique de sa dynamique relationnelle permettait à notre cochercheur de percevoir sa place en continu dans les environnements relationnels dans lesquels il se trouve, notamment l'institution universitaire, et de choisir d'y exercer ou non son influence en fonction des situations qui se présentent à lui.

La conscience de cette capacité de « *lubrification* » amène notre cochercheur à mieux réagir aux changements relationnels qui surviennent continuellement dans son quotidien de professeur. Cette capacité de « *lubrification* » maintient ainsi une forme de cohérence entre les attitudes, les interactions et les finalités relationnelles qu'il se donne.

« *L'avant* » représente l'ensemble des « *schémas mentaux* » construits par le cochercheur à partir de ses convictions sur la relation qui ont été mises en mémoire. « *L'avant* » sert de valeur de référence à sa pratique de la dynamique relationnelle, de référence anticipatoire et de modèle de départ pour traiter l'information. Il situe le départ de l'autorégulation dans un univers relationnel antérieur à l'interaction qui se déploie. L'« *avant* » donne au cochercheur une grille d'interprétation pour agir et réagir au cours de situations singulières de communication.

Pour sa part, le « *pendant* » (dixième principe) s'inscrit dans le traitement de l'information en temps réel que chaque cochercheur a la capacité de réaliser lors d'une situation singulière d'interaction puisque son cerveau a la possibilité de penser quatre fois plus vite que l'interaction qu'il est en train de

vivre (Berthoz, 2013)¹³. Ce « *pendant* » s'inscrit aussi dans le vécu émotif du cochercheur. Dans les interactions humaines, le cerveau fixe son attention sur une façon de faire, une pratique, qui lui semble adéquate pour maintenir vivante la dynamique relationnelle.

Dans le processus anticipatif inclus dans le « pendant », le cerveau d'un cochercheur va se mettre en alerte si la dynamique relationnelle qu'il construit se désorganise sous l'effet de comportements de communication n'atteignant pas le résultat souhaité afin maintenir cette dynamique à un niveau satisfaisant.

Le livre d'Alain Berthoz (2013) sur les approches cognitives de la perception du mouvement nous a conforté dans nos réflexions. En effet, Berthoz écrit :

La perception n'est pas uniquement une interprétation des messages sensoriels : elle est contrainte par l'action, elle est simulation interne de l'action, elle est jugement et prise de décision, elle est anticipation des conséquences de l'action. [...] Il faut donc supprimer la dissociation entre perception et action. La perception est une action simulée. (Berthoz, 2013, p. 15 et 17).

La perception étant une action simulée, elle rejoint la notion de temps réel décrite dans une approche systémique qui stipule que « [...] toute action mettant en jeu des décisions et des échéances se déroule en temps réel quand les informations servant de base à ces décisions parviennent aux centres de décision avant les échéances. » Rosnay (1975, p. 176)

Nous pouvons également préciser qu'en même temps que nos cochercheurs vivaient des interactions au cours de notre recherche, leurs cerveaux avaient

¹³ Berthoz précise en citant Llinas (1998) « Llinas a résumé ses idées en disant qu'«on pense à 40HZ et on bouge à 10 HZ» ». (Berthoz, 2013, p. 22). Le Hz (Hertz) est une métaphore qui applique à l'activité neuronale l'image de la fréquence (nombre d'oscillations par seconde).

la capacité de construire d'autres stratégies et de bâtir de nouvelles cohérences très rapidement qui introduisaient des mesures de correction et de performance en lien avec des actions relationnelles qu'ils étaient en train de poser.

Enfin « *l'après* » représente la conscience réflexive du cochercheur, à la suite de l'interaction. Il construit ou reconstruit une nouvelle référence interne qui lui servira de nouveau modèle pour les interactions à venir. Il peut le faire très rapidement après l'interaction ou dans un futur proche lorsqu'il réfléchira à son interaction passée (métacognition).

Comme nous l'explique Trocmé Fabre (1999), plus un individu a la capacité d'accorder de l'attention à son rythme réflexif, en passant d'un rythme binaire (avant et après ou avant et pendant, etc.) à un rythme ternaire (t-1, t, t+1 – avant, pendant et après), plus il pourra autoréguler sa dynamique relationnelle : « Cette démarche en trois temps (de T-1 à T+1) permet de structurer le travail cognitif, de poser des repères, d'engrammer la mémorisation, de fournir une trame de réflexion conceptuelle ». (Trocmé Fabre, 1999, p. 151-153)

3.2.2 L'axe de l'attention et de la conscience réflexive

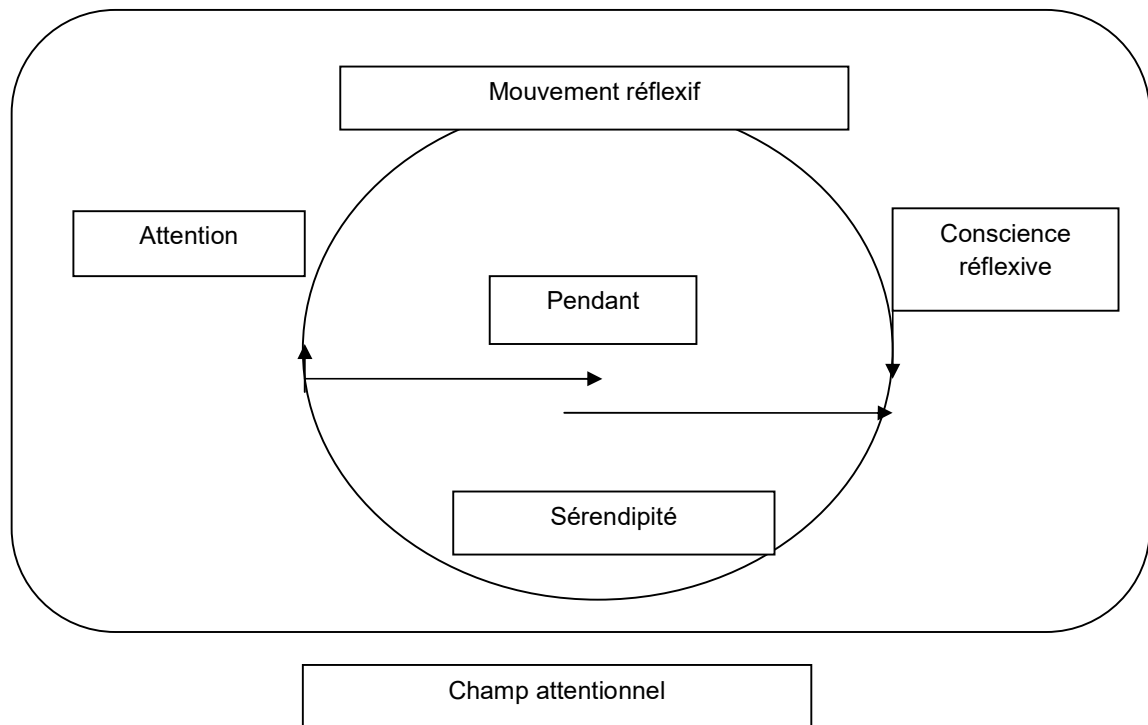


Figure 5 : L'axe de l'attention à la conscience réflexive

Sur un second axe, dans une vision consciente de l'interaction, le MR se situe toujours dans le champ attentionnel du cochercheur allant d'une attention sélective à une conscience réflexive.

Nous définissons le champ attentionnel par la capacité d'un cochercheur, à un moment ponctuel, dans un environnement physique et relationnel précis, à faire appel à différentes stratégies mentales d'autorégulation pour anticiper et corriger une interaction dans l'ici et maintenant.

Notre réflexion sur cet axe, au-delà des réflexions recueillies, a été complétée par notre lecture de deux ouvrages. Le premier est celui de Stanislas Dehaene (2014), professeur au Collège de France avec son livre *Le Code de la conscience*, et le second, celui de Jean-Philippe Lachaux (2013), directeur

du centre de recherche en neurosciences à l'INSERM, intitulé *Le cerveau attentif*.

Lachaux (2013) explore les fondements de l'attention et nous explique comment un cochercheur peut décoder les éléments qui la composent.

Lachaux (2013) expose dans le détail les formes d'attention qui servent l'individu dans ses choix. Aux attentions sélective et exécutive, qui lui permettent de sélectionner un comportement donné et d'agir, il rajoute celle que Posner nomme « *l'attention soutenue* », ou alerte, très liée au concept d'une « *vigilance* » qui favorise la « *réactivité* » d'un cochercheur (Lachaux, 2013, p. 24) et que certains cochercheurs vont décrire en lien avec la notion d'un « *flow* » ou de « *flux* »¹⁴ demandant à la fois concentration, rétroaction immédiate, contrôle, le tout altérant la notion du temps.

R1 1899-1905 : En parlant de sa discipline. [...] qui est elle-même liée au concept du « *flow* » de Csikszentmihalyi.

Le développement d'une « *vigilance relationnelle* », qui est liée à l'expertise favorisant leur réactivité, donne à un cochercheur la possibilité de percevoir dans un laps de temps plus rapide, dans la foule de stimuli qui arrivent à son cerveau, ceux à sélectionner. Pour sa part, Dehaene (2014) revient sur le fonctionnement de notre conscience, et il précise comment, à partir des stimuli extérieurs, elle sélectionne ou met de côté certains éléments si nous la conditionnons de telle ou de telle manière. Nous pouvons même conditionner

¹⁴ Pour avoir un aperçu du travail de Mike Csikszentmihályi sur la notion de flux. Voir Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper and Row.

son anticipation, en précisant à un cochercheur ce qu'il doit observer, ou suggérer ce qu'il doit regarder de sa pratique.

Sur cet axe, les MR évoluent d'une manière qui va de la contraction à l'expansion, comme un cœur qui bat, passant d'une attention sélective à une conscience réflexive, puis le processus revient à une attention sélective si nécessaire.

L'attention sélective amène le cochercheur à fixer des points particuliers de ses interactions alors que sa conscience réflexive lui permet de situer ces points dans des réflexions qui lui sont propres et qui émanent d'images passées ou de références symboliques plus larges. Il peut s'agir de personnes importantes de sa vie, de théories apprises ou de références culturelles, professionnelles internes. Nous parlons de références symboliques, car le symbole reste une réalité abstraite, il n'est pas toute la personne ou la référence, mais la représentation mentale que chaque cochercheur construit.

Ce dont nous sommes sûr c'est que sans attention relationnelle, il n'y a pas de conscience réflexive, donc pas de conscience de soi et pas d'identité propre.

La conscience, comme le souligne André (2011, p. 90), c'est à la fois « ressentir et percevoir et savoir que l'on ressent et que l'on perçoit ». André (2011, p. 90) précise par ailleurs qu'à la « *conscience primaire* », qui regroupe nos impressions et nos sensations, succède la « conscience identitaire où émerge la conscience de soi ». Cette deuxième boucle est suivie de « *la conscience réflexive* ».

André (2011, p. 92) mentionne que l'attention procède par « *exclusion* », en éliminant le bruit autour de la situation relationnelle alors que la conscience réflexive procède, elle, « *par inclusion* », en percevant l'événement dans sa globalité. Par ce double mouvement, qui soude attention sélective et conscience réflexive, exclusion et inclusion, nous introduisons la capacité organisatrice des MR (neuvième propriété).

Si la dynamique relationnelle est un système vivant qui a la capacité de s'autoréguler consciemment et constamment, qui passe de l'attention sélective à une conscience réflexive, cette dynamique relationnelle peut subir, à certains moments, un événement traumatique (une épreuve) ou un désordre éventuel (un accident) qui vient la perturber.

À la suite de cette perturbation, la capacité de développer un processus réorganisateur très rapide propre à chaque cochercheur, lui est spécifique en fonction des situations vécues et surtout de l'analyse qu'il en fera.

En insérant de l'aléatoire dans le système de la dynamique relationnelle (un événement non voulu), nous introduisons l'inattendu, la surprise. Toutefois et selon notre analyse, nous croyons fortement dans la capacité de nos cochercheurs à trouver des solutions à cette situation perturbante. À croire, comme le dit un cochercheur, en « *un certain hasard bienveillant* », car ce dernier a développé la capacité de chercher (par son statut de chercheur) et de trouver un sens aux événements qu'il est en train de vivre.

R2 1015-1022 : C'est ma croyance en un certain hasard bienveillant que je pourrais tout aussi bien appeler « la volonté de Dieu » ou « inch Allah » ou « karma »! Ce n'est pas, par contre, une acceptation d'une croyance en une forme de prédestination hindouiste ou calviniste. C'est plutôt une conviction qu'il faut appliquer le dicton « Aide-toi et le Ciel

t'aidera ». C'est donc la conviction que la vie présente des opportunités à saisir. Ce sont elles qui nous font grandir, qui nous permettent de se dépasser, de devenir de meilleures personnes. À nous d'en faire bon usage pour aider les autres, au besoin, par l'enseignement.

Le meilleur terme pour décrire ce processus est la sérendipité¹⁵ que l'on retrouve sur l'axe de l'attention sélective à la conscience réflexive. La sérendipité devient, dès lors, une attitude importante des MR, car elle peut aboutir à la découverte de liens possibles entre les phénomènes uniquement parce que nos cochercheurs ont développé la capacité de rechercher ces liens ou de croire qu'ils existent effectivement.

Ce que nos lectures et notre analyse finale des récits et des comptes rendus exhaustifs nous suggèrent, c'est que nos cochercheurs, étant donné leur métier de chercheur universitaire, sont sans doute plus attentifs à faire ou à trouver des liens entre différents phénomènes relationnels qu'ils vivent et qui apparemment n'ont pas forcément de rapport entre eux.

Nous pensons que cette capacité à se concentrer sur un point, à chercher des liens et à en trouver, est la capacité organisatrice, celle qui donne du « *sens* » aux MR, composante qui est plus présente, nous le pensons, chez le professeur « *expert* » ou chez le « *praxéologue chevronné*¹⁶ ».

Par rapport au « *novice* », le « *praxéologue chevronné* », parce qu'il a développé une capacité de réfléchir sur sa pratique (*la conscience réflexive*)

¹⁵ La sérendipité est un terme inventé par Horace Walpole. Le terme est attesté en 1954 dans le *Vocabulaire de la psychologie* d'Henry Piéron. Il désigne le fait de trouver quelque chose par accident ou sagacité alors que l'on est à la recherche de quelque chose d'autre.

¹⁶ La notion « *d'expert* » est utilisée dans le sens de St-Arnaud (2003, p. 30-31) : « Le praxéologue chevronné parviendra à dépasser le plafond de l'efficacité technique [...] en variant les procédés connus jusqu'à ce qu'il trouve l'effet recherché, soit en inventant de nouveaux procédés à partir de la réaction de son interlocuteur [...] ».

au lieu de chercher une solution dans un savoir homologué, a acquis, malgré les imprévus, une capacité de sélectionner certaines composantes de son interaction pour agir sur elles en fonction du comportement de son interlocuteur. Ce comportement lui permet de réguler son interaction pour revenir à un équilibre qui lui semble convenable et surtout viable dans une situation relationnelle particulière.

C'est ce que Morin (1977) nomme : « l'organis-action » (Morin, 1977, p. 155) « *Dans l'idée d'organis-action, il y a l'idée de production de soi, en ce sens que cette organis-action s'auto-produit et sa stabilité s'autogénère sans cesse* ». (Morin, 1977, p. 180)

Prendre conscience de sa capacité « *organis-actrice* » (sur l'axe de l'attention sélective à la conscience réflexive) est un processus transformateur qui consolide ses savoirs dans la durée et favorise les spécificités de ce deuxième axe, comme le précise Henry Atlan (Kakangu, 2007, p. 363) :

[...] L'organisation lie de façon interrelationnelle des éléments ou événements ou individus qui dès lors deviennent les composants d'un tout. Elle assume la solidarité et la solidité relative à ces liaisons, donc assure au système une certaine possibilité de durée en dépit de perturbations aléatoires. L'organisation donc : transforme, produit, relie, maintient.

3.2.3 L'axe de la finalité fonctionnelle et de la finalité d'ensemble

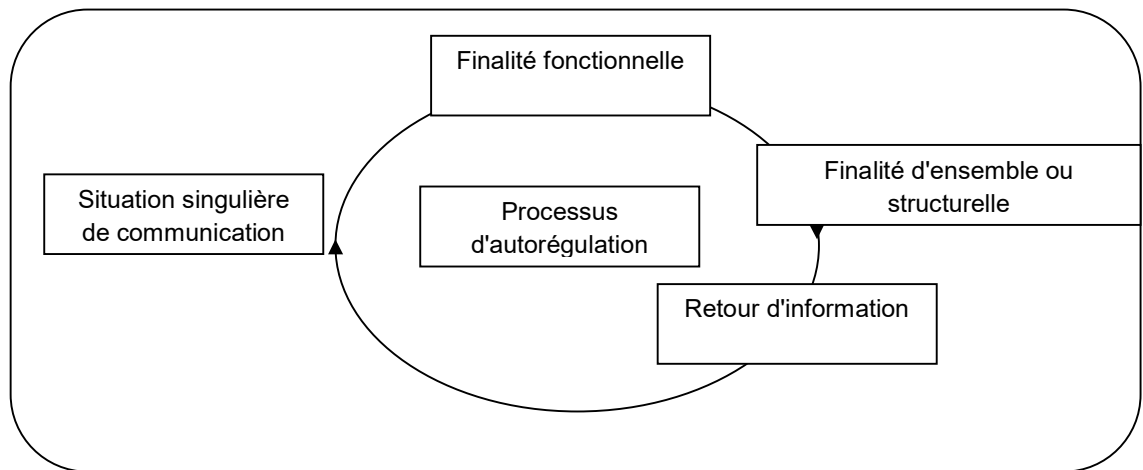


Figure 6 : *L'axe de la finalité fonctionnelle et de la finalité structurelle d'une dynamique relationnelle*

Le système de la dynamique relationnelle, comme tout système humain, poursuit une double finalité, une finalité d'ensemble (que nous avons identifié comme structurelle au point 3.3.6 car elle encadre et solidifie les autres processus de la dynamique relationnelle) et une finalité spécifique, de contenu ou fonctionnelle qui est liée à chaque situation singulière d'interaction. En ce sens, ce système est multifinalisé.

D'une part, comme précisée par la dixième propriété d'un système vivant, la finalité d'ensemble transcende la finalité de chaque situation singulière.

La poursuite de cette finalité d'ensemble explique comment un système vivant se maintient en vie en renversant le processus naturel d'entropie qui menace sa survie. Concrètement, durant une situation singulière de communication, un cochercheur maintient vivante sa dynamique relationnelle

dans la mesure où il est attentif aux signes verbaux et non verbaux qui l'informent du degré d'organisation ou de désorganisation de sa dynamique. En étant alerte à ces signes, il effectue un mouvement réflexif d'autorégulation de sa dynamique relationnelle en percevant en temps réel le retour d'information sur les effets obtenus par ses comportements de la communication avec son interlocuteur.

D'autre part, chaque situation de communication étant singulière, elle possède sa finalité de contenu, c'est-à-dire ses objectifs et ses résultats spécifiques, par exemple, un professeur qui échange avec un étudiant sur la pensée d'un auteur à un moment donné. Cette finalité est ponctuelle; toutefois, elle s'inscrit dans une finalité d'ensemble (bien accompagner l'étudiant).

En effectuant un ou des mouvements réflexifs (MR), nos chercheurs font appel à des capacités de mémorisation, d'imagination et de décision, de transformation, d'autorégulation en lien avec cette double finalité.

Même si parfois la finalité de contenu d'une situation singulière de communication n'est pas toujours claire à percevoir en fonction des résultats et des environnements dans lesquels se déroulent les interactions (quelle est mon intention réelle? Ou, suis-je en mesure de réellement écouter mon interlocuteur?), d'un autre côté, la dynamique relationnelle s'actualise, se complexifie et gagne en autonomie¹⁷, dans la mesure où la finalité

¹⁷ Voir Brunet (1991, p. 312) : « Autrement dit la complexité des objets organisés est en relation non seulement avec la notion de transformation [...] et de relation [...], mais également avec celle d'intentionnalité, de liberté, d'autofinalité, bref l'autonomie est un indice de complexité ou encore la complexité traduit le niveau variable des systèmes organisés ».

d'ensemble (maintenir sans cesse vivante cette dynamique) est prise en considération.

Ce troisième axe de la finalité est directement lié à la mémoire « *prospective* »¹⁸ (Eustache et Desgrange, 2012), c'est-à-dire une mise en mémoire qui, dans un premier temps, à la suite d'événements, inscrit des marqueurs ou laisse des traces dans la mémoire du cochercheur; cela peut être une valeur, un slogan, un mot qui rappelle à la mémoire la finalité de son travail. Par exemple, plusieurs cochercheurs ont identifié sa finalité lorsqu'ils indiquent « *qu'ils veulent changer le monde* » (RR 4). Par la suite, cette ou ces intentions sont stockées pour être récupérées et exécutées dans de nouvelles situations singulières de communication.

Ces intentions (qu'il doit être capable d'identifier) alimentent les mouvements réflexifs et les stratégies d'autorégulation. Elles construisent petit à petit les convictions sur la relation d'un cochercheur et renforcent sa sensibilité à la finalité d'ensemble qu'il se donne et au maintien de sa dynamique relationnelle.

3.2.5 Les processus déclencheurs des mouvements réflexifs d'autorégulation

Nous venons de décrire qu'un « *mouvement réflexif* » se déploie sur trois axes (l'axe du temps, l'axe de l'attention à la conscience réflexive et l'axe de la finalité d'ensemble et des finalités de contenu). Nous complétons ainsi notre

¹⁸ Eustache, F. et Desgranges, B. (2012). *Les chemins de la mémoire*. Paris, France : Poche Le Pommier.

modèle avec les fonctions générales systémiques de la pratique de la dynamique relationnelle au cours d'une situation singulière de communication.

Nous allons maintenant décrire les processus d'alerte et de correction qui déclenchent les mouvements réflexifs (MR) et qui conduisent les chercheurs à utiliser des stratégies personnelles d'autorégulation.

Nous identifions trois processus d'alerte pouvant être compris dans chaque MR et qui, par certains aspects, se ressemblent, se suivent ou se complètent et favorisent d'abord l'attention sélective, puis la conscience réflexive du chercheur dans le choix de ses stratégies d'autorégulation.

En effet, les processus de prise de conscience (processus d'alerte n° 1), de prise de recul sur une situation de communication (processus d'alerte n° 2) et de recadrage (processus d'alerte n° 3) sont des mécanismes déclencheurs des stratégies d'autorégulation pour maintenir vivante et corriger ce qui fait obstacle à la qualité de la dynamique relationnelle.

3.2.5.1 La prise de conscience

Pour Gomez (2004, p. 116) :

la prise de conscience est gouvernée par une loi générale qui veut qu'elle procède de la périphérie aux régions plus centrales : l'intention d'atteindre un but, d'utiliser un objet selon son but et l'aboutissement sont périphériques; les régions centres sont les mécanismes internes de l'action : reconnaissance des moyens employés (raison de leur choix, de leurs modifications en cours d'action, etc.) et de l'objet (formes, qualités particulières, résistances, etc.).

En ce sens, il est plus facile pour nos cochercheurs de prendre conscience que leur dynamique relationnelle ne fonctionne pas comme ils le souhaitent, puisque le résultat de leur interaction à la périphérie ou l'activité-comportement de communication à la *sortie* d'une situation singulière d'interaction (voir notre modèle systémique de la dynamique relationnelle à la figure 3) n'est pas ce qu'ils espèrent obtenir.

Ils ont de la difficulté à prendre conscience des processus de communication (mécanismes internes à la communication) qui les ont menés à ce mauvais fonctionnement, et à les comprendre. À ce sujet, nous avons constaté comment les récits de pratique de notre recherche ou les cercles de dialogues, par leurs caractères introspectifs et collectifs, nous ont permis de mettre à jour cette difficulté.

En effet, dans les premières versions des récits de pratique de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs, le mot « *conscience* », utilisé en lien avec *prise de conscience*, ne revient qu'à deux reprises et en plus, formulé par le même cochercheur.

R1 1555-1556 : À bien y penser, c'est lors de cette [...] que j'ai pris conscience des changements qui s'étaient opérés en moi depuis le début de cet été [...]

R1 1708-1709 : Je pris conscience de l'odeur du vent, des sons provenant du petit port, de la voix chaleureuse d'A. qui me parlait.

Cependant, les mots « *conscience* » et « *prise de conscience* » reviennent beaucoup plus souvent dans la seconde version des récits. Nous estimons que la démarche praxéologique de réflexions sur la pratique de la dynamique relationnelle a contribué à développer, chez les cochercheurs, une attitude

réflexive et une attitude collaborative leur faisant prendre conscience que leur communication est semée d'obstacles.

En effet, dans la seconde version des récits, certains cochercheurs mentionnent que la prise de conscience des processus de leur dynamique relationnelle est au cœur de leur enseignement. Cette prise de conscience est le déclencheur d'un mouvement réflexif qui les conduit à modifier profondément la finalité de leurs interactions, grâce à une meilleure compréhension de leur capacité à corriger par des stratégies d'autorégulation des situations difficiles de communication, comme en témoigne ce cochercheur.

R2 632-634 : J'ai pris conscience cette année que je ne peux plus maintenir cet aveuglement volontaire sur le dysfonctionnement chronique de mon département et de mon secteur qui génèrent une série de conséquences toutes plus désastreuses les unes que les autres sur le climat de travail et par voie de conséquence sur ma santé.

Nous pouvons lire dans les passages suivants les éléments (attitudes, personnes, outils) qui déclenchent cette prise de conscience.

R2 84-86 : Le cochercheur en indiquant ses choix de vie... ce n'est pas de l'asocialité ni une sous-évaluation des autres ou de moi-même, c'est une claire et lumineuse conscience de mon être au monde dans l'angle mort de l'histoire.

R2 926-929 : N'est-il pas étrange et grisant de savoir que quelqu'un peut regarder un objet (comme un cratère lunaire) et y voir autre chose qu'un « trou »; de prendre conscience qu'il y a donc des personnes qui détiennent un savoir que peu d'autres personnes ont et donc un pouvoir de les renseigner sur la « vérité ».

R2 1605-1610 : Paelo Coelho, peu importe ce que l'on peut en dire, permet de donner des pistes pour une prise de conscience de l'importance d'écouter son cœur et de réaliser ses rêves. D'être attentif et sensible à la vie pour ce qu'elle apporte et permet, éléments essentiels lorsqu'on travaille auprès des jeunes en difficulté. James

Redfield s'inscrit dans cette lignée et apporte des éléments importants pour se positionner, se questionner, remettre en question.

R2 1664-1668 : L'écriture est aussi un thème important de mon parcours, écrire ado, écrire adulte. Ce deuxième niveau de compréhension et de sens des événements est crucial pour prendre conscience et se distancier. Cette écriture qui me permet à chaque moment important de ma vie, à chaque nouveau pas de m'éclairer sur ce qui est et ce qui sera. C'est également un médium pour voir le courage, la persévérance, la résilience, mes convictions et les horizons.

R2 1708-1713 : C'est pour moi, primordial, essentiel et fondamental d'être un professeur qui contribue à cette prise de conscience et aux actions à mettre en œuvre pour « prendre un enfant par la main pour le sortir hors de lui-même ». Pour Albert Jacquard, c'est cela éduquer. C'est à cela comme professeur que je participe, amener l'autre à sortir hors de lui-même, élever sa conscience. D'ailleurs, dans mes plans de cours, ma première intention éducative c'est d'élever sa conscience.

R2 1761-1766 : Demeurer dans une profession malgré tout, ce serait pour moi une mort, du moins psychologique, et ce chemin ne sera plus jamais celui que je choisirai avec toute ma conscience et lucidité. Voilà, ce qui constitue l'essence de ma réflexion qui me permet de continuer, chaque jour, de choisir d'être un professeur universitaire.

V2 2628 : Extraits du tableau synthèse du cochercheur

<p>Faire prendre conscience :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du problème de la perception et de son influence sur la communication. - de la nécessité d'une approche systémique pour les problèmes humains. 	<p>Faire prendre conscience que la réalité est celle que l'on perçoit :</p> <p>Pour s'entendre, vérifier ce que l'autre a compris.</p>	<p>Avoir amené les gens à prendre conscience de leur subjectivité et l'impossibilité d'être tout à fait rationnel.</p> <p>Résoudre et éviter les problèmes et conflits, pour un monde meilleur.</p>
---	--	---

R2 2649-2641 : Donc, je suis un positif conscient; je réfléchis beaucoup et tente d'orienter mes enseignements et mes actions vers une conscience réflexive et engagée dans la société.

3.2.5.2 La capacité de « prise de recul » sur une situation

La prise de recul lors de l'évolution d'une situation singulière de communication peut être associée à une attitude empathique permettant aux cochercheurs de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre pour mieux observer la situation et, par conséquent, être en mesure de la modifier :

R1 1952-1955 : Je me rappelle avoir pensé à mon père en me disant que lui saurait quoi faire. Je me rappelle m'être dit que je devais trouver ce que mon père ferait dans une situation pareille puis de faire exactement ça. Je me rappelle avoir souhaité qu'il soit là pour décider à ma place.

Pour nous parler de leurs expériences relationnelles, plusieurs cochercheurs ont évoqué des personnes importantes dans leur vie, en quelque sorte des modèles, comme nous l'avons souligné dans le regroupement de réflexions (RR) portant sur le « *mentor* ». Dans ce regroupement, nous avons associé le mentor à une personne qui a une relation significative avec un cochercheur à un moment donné de sa vie ou inversement, le cochercheur devient le mentor d'une personne.

Nous allons ici un peu plus loin dans notre interprétation. Dans les récits, les cochercheurs ont indiqué qu'ils adoptaient une attitude empathique en se mettant parfois à la place de telle ou telle personne pour mieux réfléchir sur les stratégies d'autorégulation permettant d'améliorer leur pratique. Cette attitude leur permettait de prendre du recul sur une situation de communication et leur offrait des alternatives de pensées ou d'actions dans leurs interactions.

En se mettant temporairement dans la peau d'un autre (un père, la chanteuse Barbara, un professeur important dans leur vie, un héros), le cochercheur se pose la question : *comment telle ou telle personne vivante, décédée, ce héros que j'admire et que j'apprécie aurait pu me donner un avis sur la situation relationnelle que je suis en train de vivre?*

Par exemple :

En lien avec un héros de bande dessinée (« *livre* »).

R1 1202-1203 : La dame anglophone qui est intervenue alors semblait, quant à elle, avoir d'autres idées sur combien adéquat était mon comportement de jeune Rahan.

En lien avec l'influence d'un professeur (« *mentor* »).

R1 2657-2659 : Après la fin de mon baccalauréat, après avoir travaillé un peu plus d'une année dans le domaine de la [...] je me suis tourné vers l'enseignement en partie à cause de l'influence de la professeure [...].

En lien avec un auteur (« *livre* »).

R2 1610-1615 : William Glasser, la théorie du choix, un coup de cœur extraordinaire, une grande découverte qui a apporté de grandes transformations dans ma vie [...]. Le choix et la responsabilité, satisfaire ses besoins et devenir responsable de sa vie. L'essence de son approche imprègne mes modes de communication et de relation dans ma vie au quotidien donc avec les étudiants.

Dans notre réflexion sur les processus déclencheurs des mouvements réflexifs, nous percevons qu'il y a une séquence qui conduit un cochercheur à utiliser des stratégies d'autorégulation permettant à sa pratique de la dynamique relationnelle d'être efficace et de qualité.

Il y aurait d'abord une phase de prise de conscience (*l'insight*) qui le rend sensible aux obstacles qui entravent ses interactions. Cela peut être une parole, un comportement non verbal, un événement singulier qui capte son attention, à la suite d'une phase de prise de recul pour observer la situation. Finalement, un dernier déclencheur d'un mouvement réflexif se retrouverait dans la phase du recadrage de ce qui se passe dans une situation singulière de communication. Le cochercheur, à ce moment-là, va adopter une autre manière de communiquer. Il modifie sa position d'observation et de communication pour garder le lien communicationnel avec son interlocuteur.

3.2.5.3 La capacité de recadrage

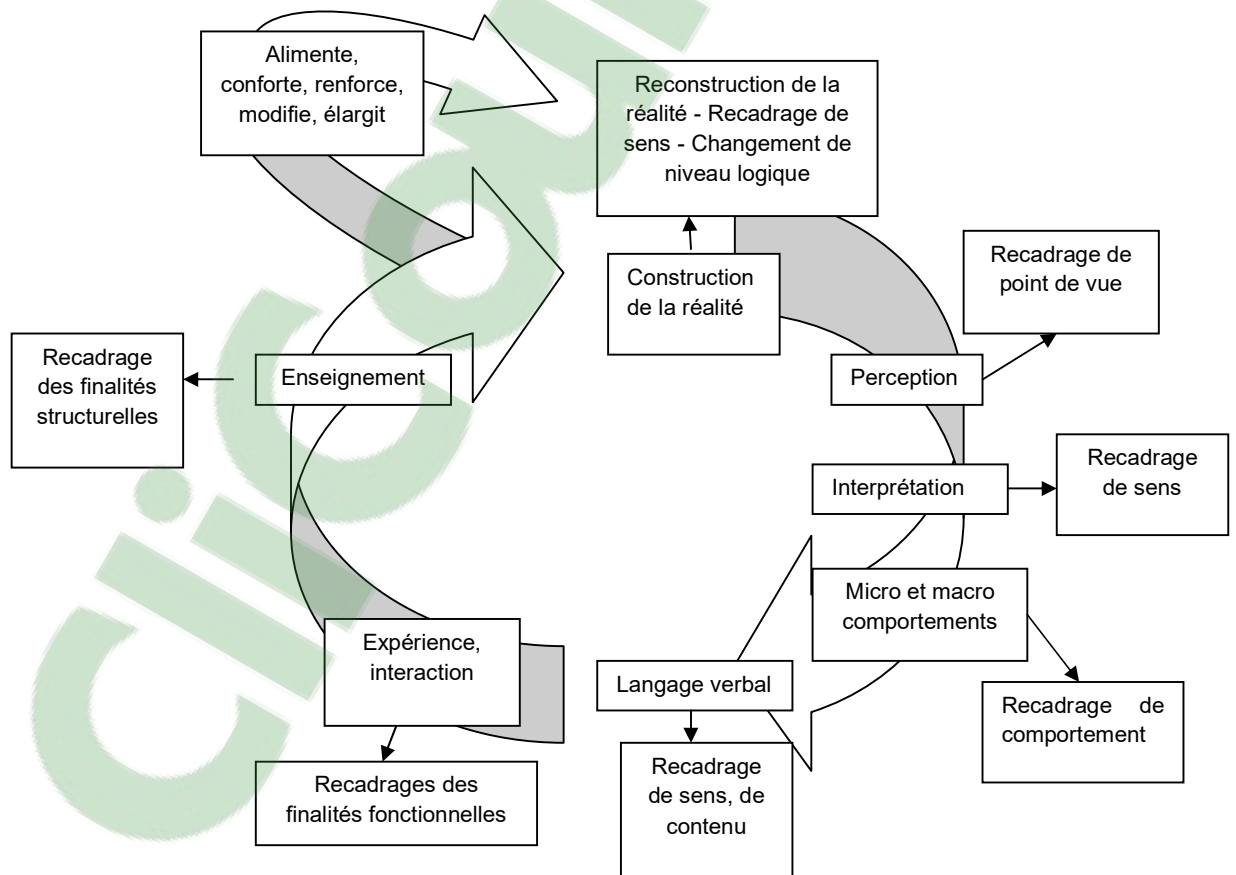


Figure 7 Processus de recadrage inspiré de Kourilsky (1998)

La prise de conscience et la prise de recul peuvent être des déclencheurs d'un mouvement réflexif qui met le cochercheur en alerte. Toutefois, la phase de « *recadrage* » est un processus très conscient et réfléchi. Les cochercheurs le formulent ainsi :

R1 68-71 : Ne jamais regarder les gens dans les yeux avec mes lunettes a certes entravé ma dynamique relationnelle dans mon rapport aux autres. Ce qui aurait pu être dramatique en termes de relations interpersonnelles, au contraire, s'est avéré être le lieu où j'ai compris mes principales valeurs celles qui sont encore aujourd'hui les miennes.

R1 1642-1644 : Une fois zéro poisson capturé, nous piquâmes vers la berge dans un effort désespéré de survie. Les pêcheurs semblaient heureux et chantaient des chants qui devaient être gais à en juger à leurs visages souriants.

Le recadrage est une notion qui a été explorée par l'école de Palo-Alto et qui est utilisée dans une approche de changement de situation problématique utilisée en psychothérapie brève et chez les systèmes humains. Pour Kourilsky (2008, p. 23), se référant à Paul Watzlawick, le recadrage est la capacité :

de changer le point de vue perceptuel, conceptuel et/ou émotionnel à travers lequel une situation donnée est perçue pour la déplacer dans un autre cadre qui s'adapte aussi bien et même mieux aux « faits » concrets de la situation et qui en change toute la signification.

Pour saisir concrètement cette notion du recadrage, prenons cet exemple souvent cité par les auteurs en thérapie brève. À la technicienne dentaire obsédée par la peur de faire des erreurs, il sera prescrit, paradoxalement, le traitement de faire des erreurs pour changer cette peur. En faisant des erreurs, elle va s'adapter aux faits concrets de faire des erreurs et changer ainsi toute la signification donnée à cette peur de l'erreur.

Appliqué à la pratique de la dynamique relationnelle, un recadrage invite un cochercheur à changer, lors d'une situation singulière de communication, son point de vue perceptuel, conceptuel ou émotionnel sur des événements relationnels qu'il est en train de vivre.

Par exemple, prenons le cas d'une situation de communication où la dimension socioémotive est plus adaptée que la dimension rationnelle pour faire progresser la relation ou résoudre une situation problématique. S'il tient à maintenir la relation avec son interlocuteur, le cochercheur aurait avantage à regarder cette situation sous un autre cadre, celui de l'écoute empathique, par exemple, qui s'adapte aussi bien et même mieux au vécu socioémotif de la situation que de continuer à essayer de rationaliser sur cette dimension socioémotive.

En passant d'une rationalisation de la situation à une compréhension du climat socioémotif qui se vit ici et maintenant, il change toute la signification de cette situation singulière de communication en appliquant une stratégie d'autorégulation qui rétablit l'efficacité de sa pratique de la dynamique relationnelle.

Pour Kourilsky (2008, p. 24), la performance d'un recadrage « se mesure au fait qu'il suscite spontanément de nouvelles ressources organisatrices dans l'esprit des interlocuteurs concernés ». En ce sens, une démarche de recadrage ne « vise pas la vérité, mais l'efficacité d'un autre point de vue ».

Elle ajoute qu'un recadrage consiste :

à chercher une autre signification à un message ou à une situation; à éclairer différemment un contexte ou une caractéristique en lui donnant un autre aspect ou un nouveau sens; à découvrir ou faire découvrir la

fonction utile de ce que l'on considère être un défaut, une lacune, un problème, un événement, un comportement mal accepté. Kourilsky (2008, p. 35)

Dans notre processus de recherche, les recadrages réalisés par les chercheurs leur permettaient de trouver un nouveau sens aux situations relationnelles difficiles afin de s'autoréguler de manière à garder vivante leur dynamique relationnelle.

Voici un exemple dans l'extrait ci-dessous.

R1 2004-2008 : Un autre élément de réflexion que je tire de cet événement concerne l'émergence de ma capacité métacognitive en situation de prise de décision. L'obsession que j'avais à propos de ce que mon père aurait fait s'il avait été dans la même situation consiste en une première tentative de m'extraire de mon propre processus cognitif afin d'enrichir mes options de la perspective d'un autre.

Nous venons d'explorer que les capacités de prise de conscience, de prise de recul et de recadrage sont des processus réflexifs qui contribuent à renverser la désorganisation de la dynamique relationnelle d'une situation singulière de communication vécue par un chercheur. En ce sens, comme le précise un chercheur, il fait preuve d'une plus grande créativité dans la recherche de solutions et ne craint pas d'apporter des correctifs à ses interactions :

RC : Comme tu le vivras si souvent par la suite, ton instinct t'amène à foncer pour dénouer la situation. C'est quelque chose que je n'ai presque jamais vécu dans des situations physiques, mais plus souvent dans des situations où il faut penser vite pour dénouer l'impasse, pour trouver la solution. Je crois que dans les deux cas, on utilise la créativité pour résoudre le problème. Créativité et assurance aident à trouver et exécuter la solution. N'allez pas croire que j'ai une confiance inébranlable. Ce que j'avance, c'est que dans des situations « tendues », c'est la réaction que j'ai.

Ces trois processus (la prise de conscience, la prise de recul et le recadrage) favorisent ou déclenchent des mouvements réflexifs (MR) qui génèrent des

stratégies d'autorégulation des cochercheurs pour maintenir leur dynamique relationnelle organisée durant les situations singulières de communication.

3.3 Les six mouvements réflexifs (MR) à la base des stratégies d'autorégulation de la dynamique relationnelle

En poursuivant notre application d'une méthodologie de la théorisation enracinée qui consiste à faire émerger, par couches successives des réflexions recueillies, un modèle crédible soutenu si nécessaire par des propositions théoriques (Prévost et Roy, 2015; 1990), nous présentons, sous forme d'une image synthèse, chacun des six mouvements réflexifs (MR) sur la dynamique relationnelle observée.

Ces MR sont temporels, multidirectionnels, attentionnels et organisés en vue d'atteindre à chaque instant une finalité d'ensemble, c'est-à-dire de maintenir vivante et de qualité leur dynamique relationnelle.

Les mouvements réflexifs (MR) sont classés par ordre d'apparition. Contrairement aux RR qui sont identifiés chez tous les cochercheurs, les MR sont utilisés de manière spécifique seul ou par couplage d'un ou plusieurs cochercheurs. Plus nos cochercheurs sont capables d'utiliser un nombre accru de MR, plus ils sont en mesure d'augmenter les stratégies d'autorégulation de leur dynamique relationnelle.

3.3.1 Premier mouvement réflexif (MR) : de l'individu au contexte et du contexte à l'individu

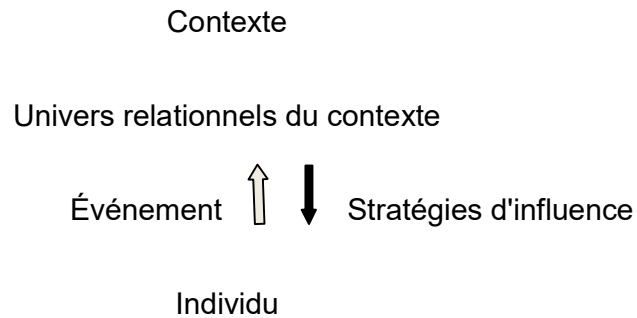


Figure 8 : Premier mouvement réflexif : de l'individu au contexte et du contexte à l'individu

Comme l'illustre la figure 8, ce premier mouvement réflexif ascendant/descendant indique la capacité d'un cochercheur à porter, dans une continuité spatiotemporelle, un regard réflexif sur l'influence qu'il exerce dans un contexte relationnel, mais aussi de porter éventuellement un second regard critique sur l'influence que ce contexte exerce sur sa propre personne.

Pour développer une prise de conscience de ces influences réciproques chez un cochercheur, il est important de distinguer trois niveaux d'influence : l'événement, le contexte et les environnements avec qui un cochercheur transige.

3.3.1.1 L'événement

L'événement est un fait situé en fonction d'un lieu et d'un moment à l'intérieur d'un ensemble complexe d'univers (social, culturel, familial, etc.). La description de l'événement intègre la subjectivité du cochercheur, sa réalité vécue de manière agréable, traumatisante ou transformatrice.

R1 3261-3262 : (durant cet été). Je me souviens que je portais mes (vêtements) en lainage en plein été pour aller (lieu de travail), car je n'avais pas assez d'argent pour les vêtements.

Un événement prend tout son sens dans un univers émotif particulier. Par exemple, sans la description d'une émotion importante attachée à cet univers, cet événement aurait pu être anecdotique et passer inaperçu à notre lecture.

R1 1666-1670 : Nous touchâmes la plage. Je restai assis quelque temps pour savourer les douceurs de la vie. Je ne croyais simplement pas ce que je venais de vivre... Mon cœur voulait sortir de ma poitrine pour aller battre ailleurs... Mes jointures étaient blanches d'avoir tenu les plats-bords avec tant de ferveur. Bon! Debout, on sort d'ici... Pas question, me répondirent mes jambes : « Nous, on prend ça cool avant de risquer le vertical... »

3.3.1.2 Le contexte

Le contexte est vu ici comme un espace de relations multiples pouvant toucher plusieurs éléments, qu'ils soient animés (la communication avec des personnes) ou inanimés (salle de classe, bureau, lieu, etc.), un espace dans lequel se déroule un événement. Devenir sensible au contexte devient donc un atout pour celui qui veut réguler sa dynamique relationnelle. La description du contexte, dans les récits de nos chercheurs, donne de la force à l'événement. Il cadre l'action relationnelle dans un lieu physique.

R1 891-895 : Petit, je voulais toujours être le premier et j'étais le premier de ma classe, président, et ce, pour tout mon primaire. Exigences de moi-même par rapport à moi-même. Que d'exigences à s'imposer soi-même, dans ce contexte, pas besoin des autres pour exiger. Déjà la comparaison s'installe. Déjà la performance se pointe. Déjà le guerrier mène ses premières batailles.

Dans une pratique thérapeutique en lien avec une approche humaniste, Watzlawick *et al.* 1974, p. 15) soulignent :

[qu'u]n phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit. Ne pas pouvoir saisir la complexité des relations entre un fait et le cadre dans lequel il s'insère, entre un organisme et son milieu, fait que l'observateur bute sur quelque chose de « mystérieux » et se trouve conduit à attribuer à l'objet de son étude des propriétés que peut-être il ne possède pas.

Ainsi, si le cochercheur développe des outils pour lire, dans l'interaction, les éléments de son contexte relationnel, il développe des clés pour comprendre ce qu'il faut faire pour agir sur ce contexte (p. ex., rester en communication avec une personne ou vouloir éviter cette relation interpersonnelle).

L'événement ne prend du sens que par la capacité du cochercheur à porter un regard réflexif sur le contexte dans lequel se situe cet événement. Croire qu'il ne peut pas modifier ce contexte ou penser qu'il doit uniquement le subir le met en position de non-influence; il peut alors difficilement appliquer une stratégie d'autorégulation pour créer une dynamique relationnelle avec un ou des interlocuteurs.

De là, l'importance de développer la capacité de lire et de saisir l'influence du contexte sur sa relation, mais aussi de percevoir sa capacité (ses possibilités) d'agir sur ce contexte pour éventuellement appliquer des stratégies d'autorégulation gardant vivante la dynamique relationnelle qui s'y déroule.

En ce sens, un cochercheur peut voir dans ce contexte un inventaire de possibilités alors qu'un autre n'y voit que des impossibilités ou des barrières.

R1 3082-3088 : Papa était si gentil avec nous, il travaillait très fort, bien qu'il soit malade, pour que sa famille ait ce qu'il lui faut. Il racontait son

travail, ses rencontres, ses sorties en forêt, la chasse, la pêche, son enfance aussi, sa conscription et sa désertion par amour pour maman. Que c'était plaisant de se sentir heureux tous ensemble! Je me disais qu'après mes études, je pourrais alléger la lourdeur de ses obligations afin qu'il puisse se reposer un peu plus. C'est ce que j'ai fait lorsque je suis devenu enseignant.

La perception de son influence sur le contexte ou la perception de l'influence du contexte sur la dynamique relationnelle du cochercheur (deux mouvements que nous retrouvons chez Bronfenbrenner, 2001) sont porteuses de sens, car elles lui permettent de situer son influence sur le contexte de communication dans lequel il se trouve.

Développer la capacité de décrire un événement et de se situer dans un contexte spécifique dans lequel l'action se déroule (incluant les impacts de cette situation) est donc un point très important de ce MR. Il permet de redonner du sens à la dynamique relationnelle du cochercheur – car il va se concentrer sur une action à entreprendre (donc sur les possibilités d'agir) –, et en même temps à le rendre plus créatif. Il trouve ainsi une solution plus adaptée.

Si, au moment d'un événement, je pense que je peux exercer mon pouvoir sur le contexte, alors je peux être maître des solutions ou des stratégies d'autorégulation appropriées à l'événement et au contexte.

R1 182-186 : Mais j'ai la conviction que la naissance de mon fils a contribué à la métamorphose de mon rapport aux autres et du type de leadership que j'ai par la suite exercé. Ma dynamique relationnelle s'est entièrement transformée et j'ai pris de graves décisions, déménager, étudier, enseigner... Si j'ai fait tout cela, c'est parce qu'à ce moment-là a jailli un leadership naturel ou vrai.

3.3.1.3 Les environnements relationnels du contexte

Un événement se déroule dans un contexte qui se situe dans un ou plusieurs environnements. Ici, nous complexifions le niveau d'une pratique de la dynamique relationnelle en y ajoutant des métaniveaux d'environnements dans lesquels le contexte relationnel se situe. Nous pourrions dire qu'à chaque moment de la vie relationnelle de nos cochercheurs, un événement est vécu dans un contexte qui s'inscrit dans un ou plusieurs environnements s'imbriquant l'un dans l'autre (p. ex., une situation singulière de communication avec un étudiant dans un environnement de cours qui, à son tour, est tributaire de l'environnement d'un département, de l'université et ainsi de suite). Le modèle de Bronfenbrenner décrit bien ce système de poupées russes.

Pour Morin également (cité par Makungu, 2007), ces niveaux des systèmes humains en transaction avec leurs environnements sont toujours relatifs à un ou plusieurs acteurs qui composent avec la complexité. Ils sont à la fois des systèmes différenciés et interdépendants (système, suprasystème, écosystème, métasystème).

La complexité de la pratique de la dynamique relationnelle d'un cochercheur est de percevoir et de comprendre, au cours d'un événement donné, le contexte dans lequel il se déroule et les environnements avec lesquels il transige.

Il permet, ainsi, de préciser et de prendre conscience de notre cercle d'influence, comme l'indique Covey (1996). Ce cercle répond à la question :

Quelles actions puis-je mettre en place immédiatement pour faire évoluer la situation à mon niveau?

Selon nos cochercheurs, la prise de conscience du niveau d'influence à l'œuvre dans ces environnements est primordiale pour construire et réfléchir sa dynamique relationnelle. À travers leurs récits et la description de leurs parcours identitaires dans des environnements particuliers, nous voyons cette recherche d'influence sur des systèmes de plus en plus différenciés.

R1 3360-3363 : Je me sentais à nouveau dans un monde presque inconnu, car faire des études universitaires à l'étranger n'a rien à voir avec ce qui se passe au Québec; je ne connaissais pas les rouages de l'UQAC; maintenant que j'y suis depuis quelques années, je vois bien comment se bâtissent les réseaux de contact et d'influence; [...]

R2 931-933 : Il y a ensuite le pouvoir sur les autres. Le pouvoir d'impressionner est un élément qui découle en grande partie du précédent. À quoi bon savoir plus que les autres, si les autres ne le savent pas? Plus loin vient le pouvoir d'influence.

R1 755-759 : Je conclurais cette brève section en abordant la question fondamentale de sens que je donne à ma pratique. Ce sens me paraît devoir être un élément d'envergure et qui a un impact sur le milieu régional, national et planétaire. Je l'identifierais comme un élément effleuré au début de ce texte. C'est celui d'oser espérer avoir pu jouer un petit rôle dans l'amélioration du fonctionnement actuel et futur de la société humaine.

3.3.2 Deuxième mouvement réflexif sur la gestion des environnements relationnels

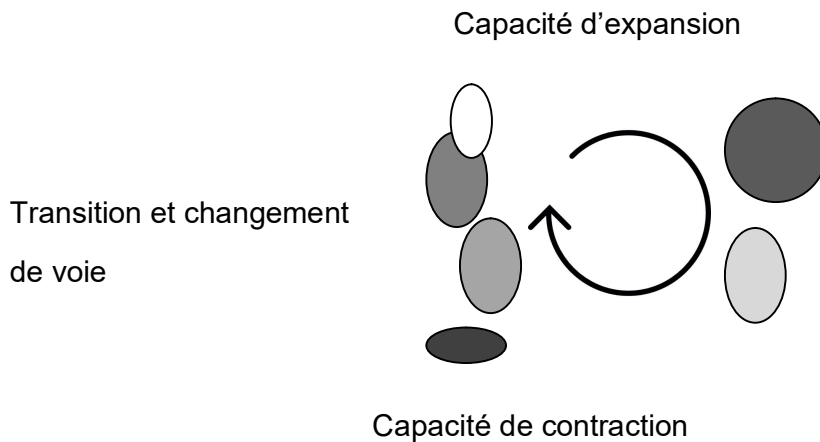


Figure 9 : Deuxième mouvement réflexif sur la gestion de la dynamique relationnelle en lien avec les environnements relationnels

Le deuxième MR concerne une réflexion qu'un cochercheur porte sur sa pratique de la dynamique relationnelle avec les personnes de ses environnements relationnels (chercheurs, professeurs, étudiants, famille, etc.).

R2 715-721 : Je suis présentement à ce point tournant de ma réflexion. Le pain et le beurre sont des considérations importantes dans mon processus de prise de décision, mais ma santé l'est davantage. Je ne peux pas travailler dans ce milieu dysfonctionnel et je ne veux plus subir cela. Réussir ma vie à ce moment-ci de ma vie cela veut dire : ne pas me tricoter un cancer ou mourir à cause du boulot même si cette profession est la mieux ajustée à ce que je suis, même si je l'exerce en tous lieux avec beaucoup de conviction et même si j'ai une très haute idée de notre fonction sociale et académique.

Le métier de professeur universitaire demande de gérer et d'être au contact de différentes personnes, de s'engager dans différents projets et d'évoluer dans différents lieux (enseignement, recherche, services aux collectivités, systèmes administratifs, famille, etc.). Une caractéristique de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs à la figure 8 illustre qu'un cochercheur

développe une pratique de la dynamique relationnelle souvent expansive, à mesure que sa carrière avance ou même quotidiennement en vivant plusieurs situations singulières de communication durant sa journée tout en éprouvant du plaisir à satisfaire cette boulimie relationnelle.

R2 2401-2405 : Je veux me valoriser à mes propres yeux et aux yeux des autres et leur permettre de se sentir valorisés. Il y a toujours un certain plaisir, centré sur soi, à jouer à la vedette à l'avant de la classe; que ce soit en faisant du magistral ou en étant très intense dans l'animation.

Cette expansion de la pratique de la dynamique relationnelle peut se faire dans une direction qui favorise une soif de contacts et de savoirs, à découvrir en interaction avec des personnes et au moyen d'apprentissages pour développer son identité (p. ex., son domaine d'expertise) et ses convictions sur la relation.

R1 659 661 : (à la suite de ses études de maîtrise). Les changements qui se sont opérés au sein de ma personnalité m'ont donné la confiance d'aller plus loin dans la même direction. Le milieu universitaire me permettait aussi de le faire.

Mais cette expansion de sa pratique amène un cochercheur à se questionner sur ce phénomène et à revoir certaines de ses priorités (stratégies d'autorégulation) à différents moments de sa vie professionnelle, ou même de sa journée, dans les environnements relationnels qu'il côtoie.

R1 3459-3461 : Je suis incapable de tout faire, contrairement à d'autres collègues qui mènent tout de front. Je suis à l'heure de certains choix.

R1 1127-1131 : En plus, je sens que je glisse déjà dans l'interprétation, car je sens déjà en moi poindre l'hypothèse que beaucoup de ce que je vis au quotidien, cette douleur sourde associée aux nombreuses vicissitudes de la vie sont peut-être des symptômes de cette chute de

l'ange que je lis dans ma propre histoire personnelle, et la dégénérescence de mes relations sociales en étant le plus récent et le plus alarmant des symptômes.

V1 384-386 : Bien moi j'ai l'impression de me dissoudre dans la représentation. Je ne fais que ça, je suis toujours dans le social. J'ai l'impression qu'on se perd de vue nous-mêmes, nous, notre moi, là...

R1 722-727 : Pour répondre à la question, pourquoi je suis demeuré professeur d'université, je dois conclure que le milieu universitaire est probablement un des rares endroits où j'aurais pu effectuer aussi aisément de tels changements dans mes spécialités au travail. De plus, ces changements s'inscrivent dans le schéma de mes objectifs de vie initiaux comme le désir et le plaisir d'apprendre et de transmettre des connaissances.

3.3.2.1 La transition et le changement de voie

En réfléchissant sur sa pratique de la dynamique relationnelle, un cochercheur est parfois dans un contexte et un environnement où des périodes de *transition* le placent devant le choix d'arrêter ou de réduire ses interactions avec une personne ou un groupe de personnes, et où un *changement de voie* est nécessaire pour mieux s'accomplir professionnellement et personnellement.

R1 996-1000 : L'opacité, la non-authenticité, l'obligation, l'effort qui détruit et le non-plaisir me conduiraient à quitter mon rôle d'enseignant. M'éloigner de mes convictions, de mes valeurs, de mes rêves, ne plus sentir que je suis significatif comme enseignant et ne plus accomplir ce qui me passionne, autant d'éléments qui m'indiqueraient un changement de voie.

Le terme de « *transition* », *pour nous*, est un terme moins fort que la notion de « *crise* », bien que certaines écoles de pensée les utilisent indifféremment l'un de l'autre en lien avec une approche psychosociale (Houde, 1999). Pour notre part, ces « *transitions* » entre l'expansion de la pratique de la dynamique relationnelle ou sa contraction peuvent se réaliser et se vivre, dans un laps de

temps relativement court, sans forcément qu'il y ait « *crise* ». En fait, ces transitions ou changements de voie sont souvent identifiés par les chercheurs après une démarche réflexive intensive comme celle vécue dans notre étude exploratoire.

Pour Boutinet (2009, p. 226-227),

[m]ême si la transition apparaît comme une temporalité aujourd'hui appropriée, compte tenu des exigences d'un environnement mobile, il faut reconnaître que tous les adultes ne sont pas égaux face aux expériences transitionnelles qui se veulent être un compromis entre le sédentaire et l'errant. C'est dire que les temporalités personnelles [...] vont devoir s'adapter aux exigences de l'ère transitionnelle afin qu'il mène à bien son projet, de même que ce candidat aura à vivre ce paradoxe propre à toute transition, à tout passage qui simultanément unit et sépare.

Si le chercheur n'est pas capable de mettre des mots sur les transitions relationnelles vécues durant un laps de temps déterminé, ou s'il est toujours en phase de transition durant une longue période de réflexion, alors, sans doute, il va y avoir « *crise* » dans le sens du *Grand Robert*, c'est-à-dire : « un malaise profond causé par des transformations psychologiques ou physiologiques affectant momentanément un individu et pouvant avoir sur lui des conséquences déterminantes » (cité par Houde, 1999, p. 313). On se retrouve alors dans l'incapacité de donner du sens à ses choix comme nous le signale un chercheur.

R2 1521-1522 : Longtemps dans la maladie, je me suis senti comme un imposteur dans la profession parce que je ne saisisais plus le sens de mes choix.

3.3.3 Troisième mouvement réflexif lié au degré d'organisation

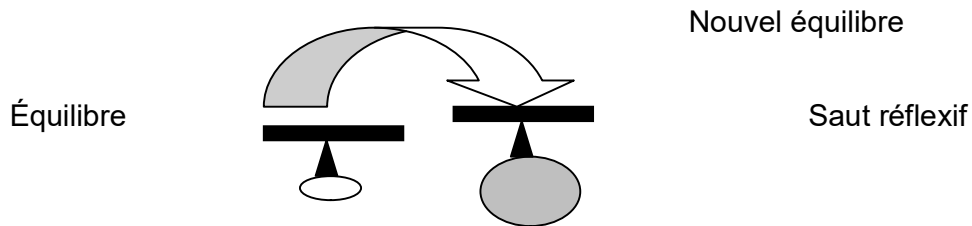


Figure 10 : Troisième mouvement réflexif lié au degré d'organisation de la dynamique relationnelle

Nous pensons que la recherche d'un équilibre à sa dynamique relationnelle en lien avec un but (une intention) permet au cochercheur de favoriser une organisation des composantes de sa pratique de la dynamique relationnelle. Nous avons constaté qu'en cherchant à maintenir organisée leur pratique pour éviter justement sa désorganisation (l'entropie), nos cochercheurs ont la capacité de reconstruire en partie cette dynamique pour revenir à un nouvel équilibre satisfaisant.

R2 1655-1662 : Mais aujourd'hui, dans un autre tournant de ma vie, je sens l'urgence de me rendre disponible à moi, de me recentrer sur cette cohérence et de retrouver ma source de vie. Parfois se perdre un peu pour mieux se retrouver.

En effet, lorsque le cochercheur traverse une période relationnelle difficile, il vit une désorganisation temporaire (phase de déstabilisation décrite). Cette désorganisation est parfois voulue ou routinière (p, ex., un voyage, un congrès), mais aussi parfois, non voulue (un événement traumatisant — l'épreuve dans un sens négatif).

Nous préférons parler ici de « *désorganisation* » et non de dégradation de la dynamique relationnelle. La « *désorganisation* » est une étape dans le

processus relationnel qui indique qu'un processus de réorganisation relationnelle et rationnelle va éventuellement s'enclencher.

Dans cette logique d'équilibre, nous nous demandons même si le professeur universitaire ne cherche pas, parfois, une certaine « *désorganisation* » relationnelle (bien qu'elle fasse partie de sa vie en changeant régulièrement d'étudiants chaque session, en prenant des responsabilités dans des comités, en voyageant) pour reconstruire régulièrement son rapport au monde et aux autres.

Par exemple, les débuts de session sont souvent vus par certains professeurs, malgré le volume de travail, comme une stimulation. Toutefois, nous sommes conscient que certains événements de la vie personnelle ne sont pas toujours recherchés : un décès, un accident, etc.

Plusieurs de nos cochercheurs nous ont parlé de leurs voyages et de leurs séjours à l'extérieur du Québec ou de périodes de vie qui ont eu un impact sur leur dynamique relationnelle. Leurs méthodes d'enseignement ont par la suite évolué, du fait de ces moments particuliers. Ce processus d'exploration d'autres mondes relationnels, qu'ils soient musicaux, historiques, culturels, éducatifs ou scientifiques, incite les cochercheurs à reconstruire leurs modèles de pensée de leur dynamique relationnelle ou du moins à les remettre en question régulièrement.

En lien avec des voyages.

R1 495-497 : Pour le choix final du domaine d'enseignement, l'intérêt pour les voyages, l'exotisme des lieux, et l'obligation d'une action à l'extérieur me semblent bien expliquer le choix (de mon champ scientifique).

En lien avec une époque de vie.

R1 3190-3197 : Vivre en [...], étudier en philosophie, prendre des cours de psychologie et de sociologie, se faire des amis de divers horizons, participer aux activités de l'association [...], que demander de plus. Le brassage d'idéologies et de mouvements sociaux de Mai 68 continuait de se faire sentir; le matérialisme historique, le féminisme, l'existentialisme, la psychanalyse occupaient les débats et les échanges entre étudiants; des manifestations d'appui et des actions de solidarité internationale parsemaient nos études; plus que jamais je voulais étudier pour changer les choses, changer le monde.

Selon nous, cette transition de l'organisation à la désorganisation, ou vice versa, cette recherche d'un équilibre ne se fait pas de manière si fluide. D'après les récits, nous pensons qu'elle progresse par stades d'équilibre ou par sauts réflexifs en lien avec « une structure sous-jacente souvent inobservable » (Durand, 1979, p. 76). En effet, après un moment perturbateur, un cochercheur prend conscience des possibilités qui s'offrent à lui et il décide éventuellement de modifier son mode d'interaction pour revenir à un équilibre qui lui est très personnel.

3.3.3.1 La notion d'équilibre

Pour bien comprendre ce MR, nous devons déconstruire le stade de l'équilibre dans sa définition même, en appréhendant l'ordre comme un tout organisé et en équilibre, et le désordre comme son inverse. Le *Petit Larousse* (2003, p. 393) définit l'équilibre comme étant « un état de repos résultant de l'action de forces qui s'annulent »; et au mot « *équilibré* » nous retrouvons « dont les composantes sont en harmonie ». (Le Petit Larousse,

2003, p. 393). Nous avons donc deux définitions, une qui précise que les forces s'annulent avec un état de repos, et l'autre que ses forces sont en harmonie. L'important dans la dynamique relationnelle que nous observons n'est pas tant l'équilibre ou l'harmonie, mais la manière d'arriver à ce stade.

Pour sa part, Piaget (1975) a montré que nous reconstruisons notre équilibre à chaque instant par des processus de reconstruction du réel. Il a nommé ce processus : « *l'équilibration* »¹⁹. Ce concept est précisé dans un texte de Michel Bernard (2014) qui se trouve en ligne dans l'encyclopédie Universalis et qui porte sur cet aspect du travail de Piaget :

Les structures ultérieures seront engendrées par le fonctionnement lui-même, puisque ce fonctionnement transforme le réel. Dans le modèle proposé en 1957 (Logique et équilibre), l'idée centrale est que toute structure opératoire nouvelle est rendue possible (et mieux : probable) en fonction des résultats de la précédente²⁰.

Les désordres entraînés par les expériences de vie (voulues ou non voulues) permettent aux cochercheurs de reconstruire leurs processus réflexifs sur leur dynamique relationnelle et de retrouver par la suite un nouvel équilibre personnel par des dynamiques d'adaptation. Comme le précise Bernard dans le même article cité plus haut :

L'adaptation est effectivement un rapport puisqu'elle résulte d'un équilibre constamment renouvelé entre les « assimilations », d'une part, c'est-à-dire les actions par lesquelles un sujet incorpore les choses et les personnes à son activité propre, à ses structures acquises; et « les accommodations », d'autre part, c'est-à-dire les

¹⁹ Sur les processus d'équilibration, voir les textes disponibles de la Fondation Piaget. Repéré à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=296&IDMODULE=71

²⁰ Voir l'article de Bernard, M. (non daté). *Psychomotricité*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/psychomotricite/#titre2>

actions par lesquelles il réajuste ces structures, en fonction des transformations subies, au milieu environnant.

3.3.3.2 Le saut réflexif

En poursuivant l'idée du saut, nous constatons que le stade d'équilibre que nous pourrions nommer « viable » n'est pas constant et toujours présent; il se fait dans les récits par paliers à mesure que la prise de conscience, la dissociation ou le recadrage sont réalisés, puis intégrés à la conscience réflexive. Ce saut se traduit souvent dans les écrits et les comptes rendus exhaustifs par des mots comme « *j'ai compris* ».

R2 58-61 : Mais rapidement *j'ai compris* dans le regard de commisération des adultes que je leur faisais pitié avec mes petites lunettes françaises. Les gens disaient « pauvre petit, si jeune et avec des lunettes ». Il n'y avait pas que de la sollicitude dans ces expressions de commisération.

R2 90-92 : Ce qui aurait pu être dramatique en termes de relations interpersonnelles, au contraire, s'est avéré être le lieu où *j'ai compris* mes principales valeurs celles qui sont encore aujourd'hui les miennes.

R2 294-295 : Il y a eu coïncidence des deux dans le temps. Cependant, je dois le préciser, j'ai analysé et compris cela beaucoup plus tard et en rétrospective.

R2 561-564 : Pour connaître un homme j'ai souvent pensé qu'il fallait voir son jardin. Je crois bien que c'est le jour où j'ai vu son jardin que *j'ai compris* à quel point son « savoir-être » était grand. Son jardin est un modèle de calme, d'équilibre, de simplicité austère et de beauté.

R2 2373-2375 : Comme je me suis senti touché, *j'ai compris* que ces commentaires devaient être très importants pour donner un sens à ma pratique.

R2 2443-2445 : [...] et *j'ai compris* que je n'aurais pas eu la capacité pour enseigner à ce niveau. Les enseignants du secondaire méritent toute mon admiration. L'enseignement au secondaire est redevenu une vocation, peut-être l'a-t-il toujours été.

Ces paliers d'équilibre peuvent tout aussi bien se trouver dans la désorganisation nécessaire à la créativité et à la stimulation (« *j'ai compris que je devais prendre des vacances, que je devais partir en voyage, que je devais aller rencontrer d'autres universitaires* ») ou dans son opposé, à savoir l'ordre nécessaire à la pensée scientifique s'inscrivant souvent dans la rationalité associée au métier du professeur universitaire (« *j'ai analysé, j'ai appris, j'ai découvert* »).

R1 990-994 : Ce parcours personnel et professionnel a forgé mes modes de relations et d'interactions. Rationnel et rigide, *j'ai appris* à nuancer et à équilibrer les extrêmes de ma personne et je sais maintenant comment mettre à profit ces connaissances et ces expériences. Le plaisir, l'effort qui construit, la transparence, l'authenticité, la persévérance et le courage m'habitent et me confirment dans mes choix.

R2 587-598 : (en parlant d'un de ses mentors) Sa dynamique relationnelle en situation d'enseignement universitaire était empreinte de rigueur, de bienveillance, d'écoute, d'une extrême gentillesse en même temps que de beaucoup de fermeté et d'esprit critique [...]. *J'ai découvert* avec ravissement qu'être désarçonné était la voie royale de l'avancement de la pensée. *J'ai progressé* à l'exposant dix dans le monde de la connaissance [...] avec lui.

3.3.4 Quatrième mouvement réflexif, qui va du visible au caché et du caché au visible

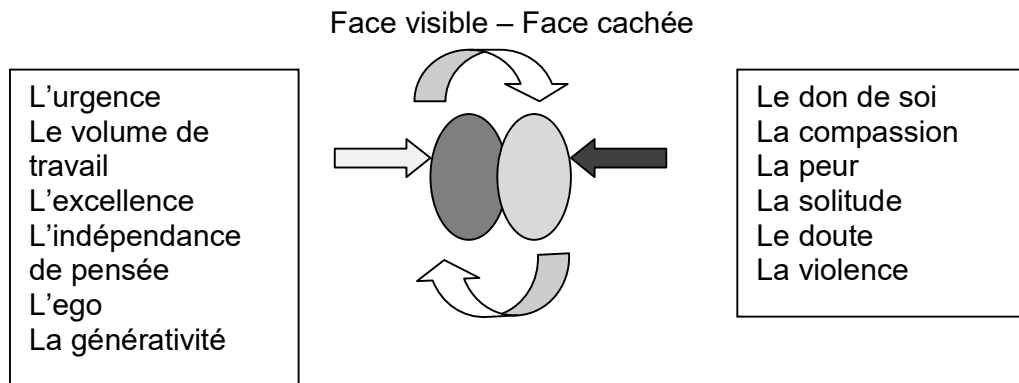


Figure 11 : Quatrième mouvement réflexif qui va du visible au caché et du caché au visible

Le MR 4 prend ses sources dans le RR 6 sur la solitude montrant à la fois une face visible et une face cachée de la dynamique relationnelle. Par son métier, le professeur universitaire montre une « *face visible* » à sa communauté scientifique et à ses pairs; c'est, dans un langage plus théâtral, son « *avant-scène* ». Un cochercheur est une personnalité publique à cause de son enseignement, des articles qu'il écrit ou des ouvrages qu'il publie. Il est souvent consulté par différents médias pour son haut niveau de savoir à propos de l'actualité et des débats sociaux. Il livre continuellement ses constats et fait part de ses opinions, du point de vue de sa discipline scientifique. Une partie de sa dynamique relationnelle est donc publique, c'est ce que nous nommons « *la face visible* ».

Une autre partie est plus secrète. C'est « *la face cachée* », « *son arrière-scène* », une pratique cachée qu'il vit souvent sans forcément l'évoquer en public. Dans une situation relationnelle, cette « *face cachée* » lui permet de faire le lien et les adéquations entre sa pratique effective, ses influences, ses

modèles théoriques, ses émotions et ses doutes. Dans ses interactions, c'est un MR très rapide qui lui indique s'il est en accord avec l'image que son interlocuteur attend de lui, que lui-même veut défendre ou, à tout le moins, montrer à cet interlocuteur. La « *face cachée* » s'inscrit pour nous dans la partie privée de la vie du professeur, c'est en quelque sorte son « *intimité réflexive* ».

Ces deux faces, visible et cachée, ne peuvent aller l'une sans l'autre, comme la face visible de la lune ne pourrait pas exister sans sa face cachée. Elles forment un tout inséparable, et non pas une somme de deux dimensions. L'une génère l'autre. L'une et l'autre produisent l'énergie nécessaire à l'autocritique et à l'action. La manière dont le cochercheur développe la capacité de passer de sa « *face visible* » à « *sa face cachée* », ou vice versa, a une incidence importante sur sa dynamique relationnelle et sur l'image qu'il projette.

Dans ce MR, nous avons pris le risque de décrire certains des pôles compris dans « *la face visible* » ou dans « *la face cachée* » de la pratique de nos cochercheurs – bien qu'à force de relecture, certains de nos choix soient devenus questionnables. Par exemple, la notion « *d'urgence* » que nous avons placée du côté de « *la face visible* » pourrait tout aussi bien se retrouver du côté de « *la face cachée* » de la dynamique relationnelle du cochercheur – avec un aspect associé, par exemple, « *au sentiment d'urgence relationnelle* » que certains cochercheurs perçoivent fortement comme un élément toujours présent, intériorisé et non exprimé, de leur pratique de la dynamique relationnelle à l'université, un élément faisant partie du métier.

À l'intérieur de ce MR, nous avons constaté que le cochercheur doit répondre dans l'interaction aux questions suivantes :

- *Qu'est-ce que je montre de moi à ce public — ou à cet individu?*
- *Comment ce que je montre de moi peut-il altérer ou améliorer ma dynamique relationnelle avec mes interlocuteurs, en lien avec l'image et le statut que je porte?*
- *Quelle énergie cela procure-t-il chez moi de montrer tel ou tel aspect de ma face visible ou cachée?*

Comme dernière précision, nous tenons à indiquer que les éléments exhaustifs que nous avons identifiés dans ces pôles et qui sont présentés ci-dessous, soit dans « *la face visible* » soit dans « *la face cachée* », ne sont pas décrits par ordre chronologique d'apparition comme les MR. Nous avons essayé de les organiser dans une logique de lecture qui nous permet d'éviter des répétitions de termes ou de contenus.

3.3.4.1 La face visible et les composantes identifiées

À partir des récits et comptes rendus exhaustifs, nous avons fait le choix de retenir six composantes de la face visible de l'interaction de nos cochercheurs : l'urgence, le volume de travail, l'excellence, l'indépendance de pensée, l'ego, et la *générativité*.

3.3.4.1.1 L'urgence

R2 2336-2338 : Nous enseignons cette théorie, selon laquelle la directivité du leadership s'accroît en fonction de l'urgence de la tâche à accomplir. Cette théorie s'applique en tous points à ma situation. De même que la théorie qu'il y a toujours bien une limite à ce qu'un (homme) peut faire dans une journée.

Un professeur universitaire montre souvent l'urgence qui l'habite lorsqu'on le rencontre dans les couloirs universitaires. Un des chercheurs parle « de *scène d'urgence continue* ». Dire qu'il n'est pas dans l'urgence serait une aberration aux yeux de ses collègues et du public. Notre professeur doit montrer son urgence et la communiquer. Elle fait partie de son quotidien et de sa pratique de la dynamique relationnelle.

R1 1083-1087 : Mes réflexions sur la nature de mon expérience d'humain-universitaire [...] sont nombreuses et presque constantes. J'entrevois justement que ce projet de rédaction me permettrait d'explorer et d'explicitier la nature de ma scène d'urgence continue, ses fondements et surtout, d'identifier ses conséquences sur ma vie, et plus spécifiquement, sur les relations que j'entretiens avec mes étudiants.

L'urgence est en lien avec son travail à l'UQAC.

R1 1142-1144 : C'est peut-être autojustificateur, mais moi ça me fait du bien d'envisager les choses de cette manière; ça me donne espoir d'atterrir ailleurs que dans ma scène d'urgence continue.

Elle est aussi en lien avec l'urgence de se rendre disponible.

R2 1701-1704 : Plusieurs chapitres pourraient être écrits sur cette période de ma vie, mais aujourd'hui, dans un autre tournant de ma vie, je sens l'urgence de me rendre disponible à moi, de me recentrer sur cette cohérence et de retrouver ma source de vie.

Et enfin, elle est en lien avec le titre d'un paragraphe de récit.

R2 2006 : (titre du paragraphe). L'accident et l'urgence; une propriété des systèmes complexes...

R2 2206 2207 : Pour la première fois, et c'est certainement un élément qui ajoute à mon malheur, je ne parviens pas à résoudre cette scène d'urgence.

3.3.4.1.2 Le volume de travail

R1 3428-3432 : La préparation des communications et des publications est un important surplus de travail, mais qui m'emballe et me manque souvent. Il faut dire que je suis très impliqué dans les services à la communauté puisque je suis (titre) depuis trois ans; je travaille au sein de plusieurs comités intra-universitaires et je suis engagé au sein du (organisme).

L'urgence va de pair avec le volume de travail. Un professeur qui dirait à ses collègues : « *Je n'ai pas trop de travail* », serait une seconde aberration dans une université. Le professeur universitaire a toujours un volume de travail excessif. C'est un boulimique du travail, c'est un *workaholic*²¹ dont la majeure partie de son univers tourne autour de son travail.

Dans le milieu universitaire, cette image est souvent socialement acceptée. En se donnant de hauts standards de performance et en rejetant l'image de la fainéantise (celui qui travaille peu ou qui réfléchit peu), le professeur se retrouve parfois anxieux dès qu'il manque de travail. C'est souvent pour cela qu'il en prend trop. Même ses périodes de repos sont parfois et encore du

²¹ Le nom a été trouvé pour la première fois en 1968 dans l'article « On being a workaholic (A serious jest) » de la revue *Pastoral Psychology*. Il fut ensuite popularisé en 1971 par Wayne Oates dans son livre autobiographique, devenu best-seller aux États-Unis, *Confessions of a workaholic*. Le terme est ainsi entré dans le langage courant, puis s'est répandu dans les années 1990 comme résultat d'une vague populaire du mouvement « Self-help » (débrouillardise) spécialisé dans les addictions, formant une analogie entre les comportements sociaux nocifs tels que le surmenage et la toxicomanie, y compris le penchant pour l'alcool. Repéré à http://fr.wikipedia.org/wiki/Bouureau_de_travail

travail puisqu'il lit beaucoup. S'il voyage, c'est en partie pour son travail. Cette image du travailleur infatigable de celui qui n'a pas de temps pour lui est souvent très collée à l'image du professeur chercheur dans sa communauté universitaire; ou, en tout cas, c'est ce qu'il doit montrer à ses collègues et c'est ce que décrit un de nos cochercheurs.

R1 3369-3371 : J'allais vers tout le monde, je fonçais dans les tâches, les projets, les comités, je ne comptais pas mon temps. J'adorais enseigner mes deux cours [...].

Ce processus d'excès de travail peut aussi être vu comme un élément excessivement stimulant. Certains vont le comparer au concept de « *flow* » développé par Csikszentmihalyi²² et cité par un cochercheur que nous avons déjà évoqué.

R1 1899-1905 : En parlant de sa discipline. [...] qui est elle-même liée au concept du « *flow* » de Csikszentmihalyi. J'hyperperforme lorsque je suis soumis à un certain niveau de pression; moins de pression, moins de stimulation alors que trop de pression peut résulter en une distorsion de mes réponses à une situation donnée. Je constate toutefois qu'il est très rare que j'en vienne à être suractivé; j'ai en fait l'impression que mon anxiété et ma nervosité augmentent avec la pression de l'environnement jusqu'à un certain seuil puis chutent rapidement une fois la situation suffisamment intense.

R2 1893-1894 : On peut réduire tout ça au fait que les situations intenses me donnent l'occasion de m'accomplir et je ressens par la suite de nombreuses émotions positives face à cet accomplissement.

Parfois, dans ce volume de travail et dans l'urgence, le cochercheur s'oublie.

R1 972-975 : Famille, travail à temps plein, vie de couple, amis, la roue a tourné trop rapidement et je n'ai pu arrêter à temps ce tourbillon. Et me voilà face à moi-même, face à la construction de ma vie et face à

²² Le terme « suivre le courant » (*flow*) a servi pour décrire cette expérience optimale parce que les participants faisaient souvent référence à l'analogie de se laisser porter par un fort courant (Csikszentmihalyi, 1990).

mon devenir d'où émergent les questions existentielles tant personnelles que professionnelles.

3.3.4.1.3 L'excellence

C1-2 790-795 : Là je le lance comme ça, là, mais je ne veux pas faire de l'autopsychanalyse, mais il y a de ça, c'est notre aiguillon l'excellence, c'est mon aiguillon l'excellence, le top du top, la meilleure maison d'édition, le texte sans faute, la meilleure présentation, ces trucs-là. Et je trouve que l'orchidée est un peu, est beaucoup le symbole (de l'excellence). Ça c'est une image un peu excessive là, mais (c'est un) trésor d'adaptation... dans la mesure où nous, ou en tous les cas à l'université, on est supposé être le lieu de l'innovation.

Étymologiquement, le terme « *excellence* » provient du latin : « *excello – excellere* » : *être supérieur*. Le dictionnaire Gaffiot (latin–français) (1934, p. 616)²³ précise que c'est : « un degré éminent de perfection ».

L'excellence est associée aussi à des titres honorifiques et, depuis les années 1990, le terme est synonyme d'innovation, de résultats hors du commun dans le monde universitaire et celui des affaires. Or, l'excellence est sans doute une fuite en avant qui ne s'encombre pas de détails et parfois de l'humanité des hommes. Montesquieu ([1899] 1949, p. 1257) précisait dans *Les pensées* : « Les hommes ne paraissent jamais plus outrés que lorsqu'ils méprisent, ou lorsqu'ils admirent : il semble qu'il n'y ait point de milieu entre l'excellent et le détestable. ». L'excellence ne fait pas forcément dans l'équilibre. L'excellence est souvent une course vers un but que peu de personnes atteignent.

²³ Voir le Dictionnaire Gaffiot latin–français (1934).
Repéré à <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=excellere>

Pour les cochercheurs, elle s'incarne dans la défense de leurs croyances qui annonce, autant par des articles que par des prises de parole, à leurs pairs et au monde, leurs convictions sur le savoir.

Un des cochercheurs l'a définie comme une marche solitaire.

C1 758-768 : Il y a un peu ça dans l'excellence, il y a un peu ça dans la poursuite de l'excellence, forcément on gravit le Golgotha tout seul. Après on est content, on dit, je l'ai fait tout seul et mon excellence elle se compare à l'excellence. Et je trouve que l'image des athlètes elle est bonne à cet égard-là parce que c'est vrai qu'entre eux les athlètes sont en compétition; ils sont en compétition et puis chacun est excellent et il lutte pour l'excellence. Mais nous on est des professeurs d'excellence et de fait à toutes les fois qu'on est mandaté sur un comité et sur un comité pour évaluer pour les bourses de mérite, nous autres on sait, c'est quoi l'excellence et il n'y a pas personne qui va nous dire c'est quoi l'excellence, c'est ça qu'on fait. Et ça déteint, je pense que ça déteint beaucoup sur nous. Et même mon propre autojugement eu égard à l'excellence, moi des fois je ris un peu de ça l'excellence, mais sur le plan professionnel quand j'ai à juger des dossiers, je le sais exactement c'est quoi l'excellence.

Dans son récit commenté, un autre cochercheur faisait même ce constat à partir de deux questions qu'il se posait, sur le fait de vouloir être « *le premier* », qu'il identifiait à « un *besoin d'universitaire* » :

RC : Deux questions. (1) Combien de professeur(e)s d'université ont été des premiers/premières de classe? Probablement pas tant que cela d'après moi. (2) Le « besoin » d'être le premier / la première dans quelque chose est probablement plus un « besoin d'universitaire ».

3.3.4.1.4 L'indépendance de pensée

Renouveler la connaissance du monde, « *changer le monde dans lequel on habite* » (R2 : 447), exige de voir ce que les autres n'ont pas vu ou de faire ce que les autres n'ont pas fait. Pour cela, un cochercheur doit montrer son indépendance de pensée, quitte à apparaître comme le mouton noir du

système ou hors du système ou, en tout cas, comme une personne qui ne le reproduit pas. Il doit prendre position, il doit promouvoir son point de vue et il est souvent contre un autre point de vue.

R2 2804-2806 : je suis conscient qu'à l'université, je me soucie des plus démunis, des étudiants issus d'un milieu plus populaire, mais je ne veux pas être un rouage de la reproduction sociale, mais plutôt de changement social [...].

Cette indépendance de pensée, construite au fil de la maîtrise de son domaine d'expertise, confirme le professeur dans son rôle et en même temps le contraint. En effet, ses collègues peuvent parfois reconnaître son discours comme divergent ou même excessif, ce qui peut réduire ou remettre en question les pratiques relationnelles du professeur avec ses pairs. Cette recherche d'indépendance, d'autonomie, génère donc du conflit et de la compétition dans le système universitaire.

R1 590-595 : Toutefois, je n'étais pas habitué à gérer une aussi grande diversité d'intérêts et surtout un niveau de conflit d'intérêts personnels comme je le découvrais au département : conflits entre professeurs (et responsables de programme), entre chercheurs (et directeurs de groupes de recherche), et surtout conflits entre des membres de mon département et des membres des services de l'UQAC.

R1 3452-3456 : Je trouve qu'à l'université, le plus difficile est le climat de compétition qui fausse toutes les relations entre collègues. On ne peut vraiment se fier que sur très peu de gens, chacun voulant telle fonction, telle subvention, tel avantage; les conversations sont souvent rapportées à d'autres, les idées sont souvent faites siennes sans que ce soit le cas, les « réseaux » fonctionnent à plein régime. Il faut être fait fort pour passer à travers tout cela.

Nos cochercheurs doivent donc composer avec ce monde relationnel difficile; la recherche (dans l'acte de chercher) devient parfois, ou souvent, une solution de repli.

V1 et 2 342-346 : Et si on n'a pas notre jardin pour circuler, qui est notre recherche, qui est le paradis, si on n'a pas ça on ne peut pas tenir. Et il y en a, bien c'est leurs enfants, et t'sé... bien j'ai des collègues moi, son jardin t'sé c'est cuisiner pour ses enfants à la maison, la recherche pour elle c'est un calvaire. Dans le fond, elle a choisi la mauvaise profession.

3.3.4.1.5 L'ego

R1 2533 : Je finis par dégonfler mon ego et admettre mes torts.

C1 710-715 : [...] je pense que c'est le type de personnes que je suis en tant que professeur qui fait que je suis comme ça. J'ai besoin d'accomplir des choses et c'est rare que je sente le besoin que les autres m'aident à l'accomplir. C'est peut-être comme ça que je le vois là. Il me semble qu'il y a ça dans l'image que j'ai d'un professeur.

Kaufmann (2004) décrit l'ego comme « *la passion de soi* ». Il précise :

La passion de soi, comme toutes les passions, commence par des bienfaits. Grâce à l'entraînement émotionnel, elle crée la facilité du mouvement corporel, efface les doutes, remplit les vides de l'existence. Mais comme toutes les passions aussi, elle est difficile à contrôler et peut mener à des impasses quand elle s'enflamme au-delà du raisonnable. Elle peut notamment faire perdre le sens du réel. Excédé par le décalage des perceptions entre soi et autrui, l'ego préfère en effet parfois s'enfermer dans son histoire et ignorer les signes qui devraient le ramener à davantage de mesure (Kaufmann, 2004, p. 276).

Pour expliquer cet ego, nous nous appuyerons sur la psychologie de l'adulte et la notion d'identité.²⁴ Dans une vision eriksonienne²⁵,

L'identité de l'ego est un processus de synthèse du moi assurant un sentiment de continuité du caractère personnel. Elle correspond à des croyances primordiales relatives à soi, particulièrement privées, voire

²⁴ Voir à ce sujet le passage portant sur Erikson dans Kaufmann (2004, p. 26-31).

²⁵ Érik Erikson (1902-1994), professeur à l'université de Berkeley, a développé la théorie du développement psychosocial, notamment en identifiant des stades de la vie adulte. La générativité a été identifiée comme un de ces stades. Pour Erikson, à chaque stade survient une crise psychosociale. Le stade de la générativité survient souvent au mitan de la vie, autour 45 ans selon Erickson.

inconscientes, représentant parfois des conflits intrapsychiques intériorisés depuis l'enfance. (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p. 3)

Erikson (2008) indique encore :

Ce n'est qu'après avoir séparé du moi le « je » et les « soi » que nous pouvons assigner au moi le domaine qu'il a toujours occupé [...] : le domaine d'une instance interne cautionnant une existence cohérente en filtrant et en synthétisant, dans la série des instants, toutes les impressions, les émotions, les souvenirs et les impulsions qui essaient de pénétrer dans notre pensée et réclament notre activité et qui nous mettraient en pièces s'ils n'avaient pas été triés et contrôlés par un système de protection progressivement établi et toujours en éveil. (Erikson, 1978, p. 232)

Affirmer son ego professionnel est également très proche de l'affirmation de ses convictions sur la relation. En effet, l'ego est à la fois un élément d'affirmation de son identité, mais aussi un élément d'affirmation de ses convictions sur la relation, puisqu'il est en lien avec sa capacité d'exprimer ses savoirs et de les affirmer aux yeux d'autrui. Dans un système comme le système universitaire, valorisant l'excellence et la performance, il s'agit d'un facteur qui pousse le professeur à la revendication de sa différence et de son parcours, à l'affirmation de ses idées par rapport aux autres, mais qui parfois peut le conduire à l'erreur comme le précise Watzlawick (1976, p. 7) : « Notre idée quotidienne, conventionnelle, de la réalité est une illusion que nous passons une partie substantielle de notre vie à étayer, fût-ce au risque considérable de plier les faits à notre propre définition du réel, au lieu d'adopter la démarche inverse. »

Dans *la face visible* de notre MR, l'ego est donc un des éléments qui autovalorise l'image du cochercheur, qui contribue, comme le dit Kaufmann, à « la passion de soi »; mais cet ego est parfois celui qui réduit les possibilités

d'ouverture de sa pratique de la dynamique relationnelle par une trop grande affirmation de soi. En effet : plus l'ego s'enferme dans son histoire, plus autrui lui apparaît malveillant et haïssable, l'incitant à s'enfermer davantage, et à perdre peu à peu le sens du réel. (Kaufmann, 2004, p. 277).

Le cochercheur qui réfléchit sur son ego, tel que nous le décrivons, commet un acte réflexif de haut niveau, car il touche la construction de soi et l'image de soi, notamment par le développement d'une attitude d'humilité et d'ouverture en lien avec la manière dont le cochercheur va décrire son parcours et ses idées aux autres. Comme le dit Kaufmann (2004, p. 278), un ego « doit maîtriser l'inflation de son ego ».

3.3.4.1.6 La générativité

Selon Houde (1999, p. 71), la générativité est, dans un sens large, « une préoccupation envers les générations montantes et envers l'univers dans lequel elles vivront ». Nous la décrivons comme « *la capacité de transmettre, pour les cochercheurs, aux générations à venir le savoir qu'ils ont acquis* ». La générativité est un terme générique pour décrire les différentes réflexions des cochercheurs qui touchent à leur volonté de transmettre aux générations futures leurs savoirs. Dans la lecture des récits et des comptes rendus exhaustifs, nous nous sommes aperçu que cette volonté de transmission survient à différents âges dans la vie des cochercheurs. Certains la développent à un stade plus jeune ou avant de rentrer totalement dans l'âge adulte. Ils sont devenus des aidants de leur enseignant dès le primaire ou se sont engagés dans des mouvements sociaux au début de l'adolescence

(Jeunesse étudiante chrétienne, scoutisme, etc.). Ces implications ont favorisé le transfert de leurs connaissances aux plus jeunes.

R1 3030-3033 : Mes années du primaire ont été très denses et très valorisantes; j'ai été très souvent le prof d'une partie de la classe, j'ai surveillé, j'ai corrigé, j'ai reçu des livres en cadeau ce qui me comblait tout à fait; j'ai adoré mes institutrices et les visites de l'inspecteur ont été des moments de pur bonheur pour moi qui faisais honneur à mon enseignante et à notre école de rang.

R1 3060-3062 : [...] je me suis engagé dans la JEC et nous avons organisé diverses activités pour notre école. Lorsqu'est venu le choix de ma profession, l'enseignement s'est imposé.

R1 2723-2732 : (en parlant d'une expérience d'accompagnement pédagogique). J'ai commencé, intuitivement, à construire sur les apprentissages antérieurs. Mais, mon neveu avait tendance à ne pas être assez concentré pour se rappeler ce qu'on venait de voir la veille. Il fallait parfois reculer de plusieurs étapes et d'une journée ou deux pour arriver à repartir de quelque chose qu'il avait assimilé. J'ai été assez exigeant avec lui, ma mère trouvait que je haussais le ton, mais il n'y avait pas d'autre façon d'y arriver. J'ai donc développé une approche que je qualifierais de constructive sinon de constructiviste; que les lecteurs me pardonnent si je suis dans l'erreur en qualifiant ainsi ma méthode. C'est cette méthode que j'utilise toujours dans mes cours de baccalauréat et avec encore plus de succès, à la maîtrise [...], à la maîtrise en [...] en rendant l'apprentissage plus intéressant pour les étudiants autant que pour moi.

Cette générativité est un des éléments clés de « *la face visible* » de ce quatrième MR. Elle peut avoir plusieurs visages. À l'âge adulte, cette faculté de transmission peut se retrouver dans la capacité d'enseigner, d'écrire un livre ou de rédiger des articles scientifiques : elle permettra du même coup au professeur de rentrer « *officiellement* » dans la famille universitaire. La générativité est avant tout au cœur de toute pratique éducative, quel que soit l'âge. En effet, cette capacité de transmettre aux autres (étudiants, pairs, collègues, public de tous âges et de tous horizons) ce que nous avons appris

rejoint le rôle de *porteur* (Barbier, 1997), rôle qui confirme les chercheurs dans leur métier et dans leur statut de professeur universitaire.

Toute la difficulté est bien sûr, comme nous le mentionnait un chercheur, de renouveler cette capacité de transmission de son savoir, puisque, de leur côté, les générations changent. La générativité pose une question importante aux chercheurs, à savoir : « *Comment est-ce que je diffuse et renouvelle la transmission de mon savoir?* »

R2 887-894 : Pour poursuivre la comparaison, je dirais que tout comme l'éducation familiale, celle à l'université demande des ajustements constants pour pouvoir réussir. Ajustements pour tenir compte de l'évolution de la société (la profession et la science) d'un côté, mais aussi les changements de valeurs intergénérationnelles. À l'université, il y a une nouvelle génération tous les cinq ans. C'est tout un défi. Autrefois, le parallèle aurait pu être moindre qu'aujourd'hui, car les grandes familles comptaient souvent des enfants avec 20 ans d'écart d'âge et les parents étaient alors confrontés à ces changements de valeurs intergénérationnels, mais plus maintenant. Une non-capacité de transmettre aux autres ce que nous avons appris amène souvent l'enseignant dans des crises profondes de sens ou éventuellement à questionner son emploi.

3.3.4.2 La face cachée et les composantes identifiées

« *La face cachée* » de ce quatrième MR est pour nous la capacité du chercheur à percevoir certains éléments plus émotionnels de sa pratique de la dynamique relationnelle. Si nous avons pu avoir accès à « *la face cachée* » de nos chercheurs, c'est uniquement grâce à leur volonté de partager, au moyen des récits de pratique et des cercles de dialogue, la profondeur et l'intimité de leur univers socioémotif. « *La face cachée* », nous montre ce qui motive et stimule, ce qui questionne, ce qui fâche, ce qui fatigue, ce qui traumatise nos chercheurs et qu'ils doivent, en fonction du

système universitaire dans lequel ils se trouvent, parfois dissimuler, mais assurément vivre et remettre en question intérieurement.

« *La face cachée* » comprend des éléments qui sont assez évidents dans la profession enseignante, mais que souvent nos cochercheurs contestent peu et du moins pas forcément en public. Nous avons dégagé six éléments de cette face cachée évoqués par les cochercheurs : le don de soi, la compassion, la peur, la solitude, le doute, la violence.

3.3.4.2.1 Le don de soi

RC : Cet élément résonne en moi. L'enseignement comme un problème social et cognitif à résoudre; un puzzle. Comme une interaction suprême entre deux individus, ou un groupe... C'est une dynamique de groupe, mais avec une intentionnalité de croissance, de don.

R2 2149-2154 : Mais vient un moment, lorsque les demandes sont hautes et constantes, où je sature en information et je distorsionne. L'image du front me revient. Les balles frappent dur, les éclats revolent, les murs se fracassent, le bruit est assourdissant... Trop d'informations, et ces gens qui ont besoin d'aide, tout ce qui a à être fait simultanément, l'absence de priorité, l'absence d'aide...

Nous retrouverons le don de soi dans la capacité des cochercheurs à donner énormément de temps à leurs projets, quitte à négliger les autres aspects de leur vie. En effet, le don de soi est souvent intégré au plus profond de la tâche professorale. Le professeur est là pour donner son savoir théorique, mais aussi son savoir-être réflexif. Il s'inscrit dans un processus humaniste d'accompagnement et de transmission du savoir et du savoir-être. Le don de soi (Godbout, 1992) fait partie de l'identité même des professeurs impliqués dans notre recherche. Il est souvent au centre de la relation pédagogique. Comme le précise Houssaye (1992, p. 37,38) :

Les enseignants sont particulièrement altruistes dans l'ensemble : un peu moins que les pasteurs et les prêtres, mais davantage que les médecins, les avocats, les ingénieurs, les pharmaciens, etc. Qui plus est, ils font preuve d'un tempérament « romantique », en ce sens qu'ils tiennent à leurs idéaux, malgré l'accumulation d'expériences décevantes.

Dans ce quatrième MR, une réflexion sur le don de soi (*jusqu'où je donne mon savoir? comment je donne mon savoir? à qui je donne mon savoir?*) est une réflexion profonde sur le sens du métier de professeur.

R2 206-209 : Pourtant, débattre est essentiel dans une société démocratique et échanger est la seule véritable voie d'approfondissement de la pensée. Je me donne donc cette mission en classe avec tous les débordements et risques de dérapage que cela comporte.

Le don de soi agit aussi comme un élément qui renforce le sentiment de compétence et de contrôle du domaine d'expertise du professeur. Shandkland (2012, p. 92) note qu'« [ê]tre capable de donner, c'est reconnaître que l'on a soi-même des ressources, ce qui augmente le sentiment de valeur personnelle [...] et que l'on peut choisir de les offrir, ce qui favorise le sentiment de contrôle de la situation. »

R2 626-630 : Ce travail réalisé en équipe, en collégialité et en collaboration, c'est cela qui reste le plus significatif au bilan. Mon service aux collectivités a été certes la composante la plus nourrissante en termes de relations humaines saines et de développements auprès de collègues remarquables et de professionnels compétents au moins autant que mon enseignement et mes directions de maîtrise.

3.3.4.2.2 La compassion

R1 986-988 : Je ne sais pas vraiment d'où vient ce choix. Il provient peut-être de ma compassion de ceux que j'ai vu souffrir à l'école.

La compassion, pour les cochercheurs, est souvent définie comme le sentiment qui les fait se sentir en communion avec la souffrance d'autrui. Le mot compassion provient du latin « *cum patior* » : « je souffre avec ».

La compassion est souvent synonyme d'empathie et parfois de pitié. Cependant, dans la logique pédagogique de nos cochercheurs, la compassion doit être vue comme une manière de prendre contact avec le monde intérieur de l'autre pour lui permettre d'apprendre. En ce sens, elle s'éloigne de la pitié et se rapproche de la notion de sensibilité aux modèles mentaux de l'autre, d'intersubjectivité.

En pédagogie, nous pensons que la démarche compatissante dépasse le simple fait de connaître l'autre. Elle est, selon nous, une démarche de recherche compréhensive de la structure d'apprentissage et de vie de la personne qui se trouve en face de nous. La compassion pose la question, pour nos cochercheurs, de l'éthique de la relation dans un processus d'enseignement. En parlant de compassion, Meirieu précisait dans son cours en ligne sur la philosophie de l'éducation (cours n° 11) : « *[P]arce que la pédagogie renvoie à un choix éthique sans cesse à refaire et qui, lui-même, s'enracine dans une compassion fondatrice [...]* » (Meirieu, cours n° 11 en ligne, p. 3).

En rapport avec notre démarche, nous associons la compassion à la capacité de nos cochercheurs à créer du lien et à réfléchir sur ce lien, notamment par

l'entretien de sa relation à l'autre. Dans cette optique, la compassion pousse nos cochercheurs à toujours remettre en question le lien d'apprentissage qu'ils entretiennent avec leurs étudiants, mais aussi avec leurs collègues et les différentes personnes qui sont sous leur responsabilité.

R2 1698-1601 : À ce moment, la culpabilité a diminué, car j'avais l'impression de les avoir abandonnés, et j'ai vraiment ressenti leur compassion et leur compréhension et la dynamique qui pouvait exister entre un professeur et les étudiants, toujours sous le signe de la proximité et non de la familiarité.

R2 1775-1777 : Mais le terme qui m'émeut le plus dans ton analyse de tes motivations professionnelles [...] c'est la « compassion ». Je ne crois pas avoir vu quelque chose d'aussi beau et d'aussi désintéressé comme motivation. [...]. Cela est infiniment plus puissant et magnifique à voir.

3.3.4.2.3 La peur

R1 962-966 : Un an et ainsi s'amorce une première réflexion existentielle de ce que pourrait bien devenir ma vie professionnelle. Et comme rien ne vient jamais seul, ma première peine d'amour. Je m'accroche, les peurs m'envahissent. Je vis ce moment dans un intérieur qui me caractérise, mais je suis aussi celui à la recherche de mon identité et je fais l'expérience des sorties, des amis et d'un échec scolaire, le premier et le dernier.

La peur et l'éducation ne sont pas des mots qui vont très bien ensemble. Toutefois, tout professeur ou enseignant doit vivre avec des formes de peur. Pour nos cochercheurs, en raison de leurs nombreuses années d'expérience professionnelle, la peur de se retrouver devant les étudiants dans une classe n'a été évoquée qu'une seule fois. Cependant, nous pouvons penser que cette peur peut être plus présente au début de la profession, comme nous l'avons vécue personnellement. Elle est souvent reliée à la perception d'être seul face au groupe.

Dans notre recherche, nous avons surtout identifié la peur dans la pratique de la dynamique relationnelle comme une pression que le professeur vit au contact des demandes parfois insistantes de ses étudiants, mais aussi et surtout de ses collègues. Cette peur naît souvent du fait que le sentiment de compétence du cochercheur peut être attaqué, contrarié ou détruit par des attitudes humaines niant ses capacités professionnelles ou réflexives, ou par une attente du système universitaire qu'il ne peut remplir. La peur naît de cette perception qu'on puisse éprouver ou vivre un sentiment de non-compétence (Bandura, 2007).

Plus un cochercheur se trouve dans cette situation, plus sa capacité réflexive est altérée, ce qui peut affecter ses capacités de résilience et l'entraîner parfois dans le cercle insidieux de l'épuisement, de la dépression et de la perte de sens. Ce processus a été décrit par Gagnon (2009).

Dans les écrits des cochercheurs, nous avons identifié des passages qui font référence à ces peurs. Nous avons essayé de les classer en sous-catégories. La première sous-catégorie est le sentiment d'impuissance envers une situation (une nouvelle prise de fonction, par exemple) que le cochercheur a de la difficulté à résoudre ou à dépasser, bien qu'au départ il ait choisi ce défi en lien avec ses aspirations professionnelles. En ce sens, le professeur prend conscience qu'il contrôle uniquement ce qu'il peut et pas forcément ce qu'il veut – même si son modèle idéal lui indique qu'il est capable de réaliser cette tâche avec ses collègues. Son éthique relationnelle inscrite dans la finalité de cette pensée première (bien faire le travail en lien avec ses collègues) disparaît petit à petit au profit d'intérêts plus particuliers. Dans ce combat

contre un système, souvent perdu d'avance, il essaie de trouver sa place tout en essayant de garder espoir.

R2 2354-2357 : Toutefois, l'analyse de ma situation professionnelle me fait réaliser que j'éprouve beaucoup de difficultés et de souffrance à agir sur et dans le système complexe (nom du programme) et ceci pour un ensemble de raisons. L'impression de potentiel et d'être un *Jedi* se mute en impuissance.

R1 3452-3456 : Je trouve qu'à l'université, le plus difficile est le climat de compétition qui fausse toutes les relations entre collègues. On ne peut vraiment se fier que sur très peu de gens, chacun voulant telle fonction, telle subvention, tel avantage; les conversations sont souvent rapportées à d'autres, les idées sont souvent faites siennes sans que ce soit le cas, les « réseaux » fonctionnent à plein régime. Il faut être fait fort pour passer à travers tout cela.

La deuxième peur est reliée au sentiment que peut éprouver le cochercheur quand un événement inattendu lui arrive ou qu'une tâche lui incombe sans qu'il soit en accord avec les demandes du système universitaire ou sans qu'il puisse y répondre rapidement. Alors naissent la peur et la frustration, car le cochercheur fait face à un manque d'alternatives, un déficit vécu comme un non-choix pouvant être perçu par ses collègues comme un manque de compétence.

R1 808-809 : (à la suite d'un épisode de maladie) [...] des empreintes d'abandon et de solitude, de néant et de vide qui s'infiltrent dans l'édification de l'être et qui fragilisent sa structure de base (en parlant de la sienne).

R1 3459-3461 : Je suis incapable de tout faire, contrairement à d'autres collègues qui mènent tout de front. Je suis à l'heure de certains choix.

La troisième peur réside dans la perception du cochercheur que les personnes autour de lui, notamment ses collègues, ne partagent pas les valeurs qui guident ses actions éducatives et son discours. Ce sentiment

puissant fait naître chez le professeur une question existentielle : *suis-je à ma place dans ce système éducatif? dans ce département? dans cette université?*

Pour nous, cette question existentielle comprend une peur qui consiste à vivre continuellement une insécurité relationnelle. La décision de sortir de ce système relationnel et institutionnel, alors que c'est ce même système qui nous a choisi, est parfois très difficile à prendre. Les différents avantages liés à la tâche et à la fonction enferment l'individu dans un carcan émotionnel qui va jusqu'à remettre en question son identité professionnelle et parfois à le rendre malade.

C2 1617-1626 : Et ce que je sentais pour tout le monde c'était... le poids du système sur les gens et c'est (nom d'un cochercheur) qui l'a fait ressortir, mais (nom d'un cochercheur) aussi et, je l'ai vécu aussi, peut-être un peu moins qu'eux [...], c'est le poids du système... tu veux faire quelque chose et le système t'empêche de le faire ou ne te permets pas... ou tu es obligé de te conformer. Et l'imposture n'est peut-être pas dans la classe comme dans ton comportement dans le système universitaire ou dans le système de l'UQAC ou dans le système de ton département ou peu importe où à ce moment-là tu voudrais faire des choses, mais tu ne peux pas faire des choses. Ou si tu les avances, ça ne se fera pas de toute façon. Là tu le fais deux, trois fois et là tu te dis bien... pfft! On va laisser faire, on ne dira plus rien, on (ne peut) plus rien, on va vivre avec.

La dernière forme de peur évoquée par les cochercheurs est l'isolement dans le système universitaire lui-même. Nous développerons ce point dans la description du prochain élément qui est en lien avec la solitude traitée lors du premier cercle de dialogue. Nous pouvons alors associer cet isolement professionnel à « *la solitude qui détruit* ».

3.3.4.2.4 La solitude que l'on doit apprivoiser

R1 134-137 : Aussi j'ai développé un refuge dans la solitude compensant le poids et le monopole de la responsabilité des autres. Cette dynamique entre moi et les autres, ceux dont j'avais la charge, ne m'a jamais quitté.

RC : De nouveau le thème de la solitude dans une carrière universitaire. Un certain amour de la solitude est-il un prérequis pour demeurer longtemps dans une telle carrière?

C1 310-319 : C'est pour ça que moi j'appelais ça plus une solitude apprivoisée [...]. On peut être très relationnel dans l'objet avec l'autre, on peut être très relationnel, mais on peut être aussi très solitaire dans cette relation-là où on va se couper de soi en fonction des objets de connaissance. Donc parfois on a l'impression de connaître quelqu'un, mais finalement quand on s'assoit et quand je regarde ça... hop! Il y a des personnes que je ne connais pas nécessairement, parce que la relation s'est établie autour d'un objet de connaissance, d'un événement, d'une situation bien [...] Et dans ça, moi je me sens souvent solitaire [...]. Ça pour moi, c'est paradoxal.

Comme la peur, la gestion de la solitude par le cochercheur a été un des aspects souvent mis de l'avant dans les récits et qui, dans la vie quotidienne des cochercheurs, est souvent peu montrée. Ces derniers ont identifié plusieurs aspects de cette solitude. Nous les avons classés en trois catégories : « *la solitude qui détruit* », « *la solitude nécessaire* » et « *la solitude qui construit* ».

« *La solitude qui détruit* » est identifiée par les cochercheurs comme un temps ou un lieu dans lesquels ils vont se sentir isolés socialement. Cela peut être la classe, le département, l'unité ou les fonctions qu'ils occupent. Cette solitude est parfois identifiée à de la souffrance profonde.

C1 462-465 : C'est cette incapacité qu'on a, que moi j'ai et que je vis et dont je témoigne alors que je suis assez « parlable » [...] on est jamais dans le registre du vrai, on est jamais dans le registre du profond. C'est très frustrant et là ce que ça fait c'est que ça renvoie les gens à leur solitude et ils se disent... bon bien je vais faire mon chemin.

C1 490-493 : (en évoquant sa solitude). Parce que je cherche des collègues collaborateurs, des collègues qui sont capables d'être dans le registre de la véritable communication et il n'y en a pas.

C1 663-668 : Et c'est un peu ça le sentiment de solitude, c'est d'être un Frankenstein dans un univers qui n'est pas adapté... pas adapté à ce qu'on est. Et on a l'impression que notre communauté de savants, notre tribu des savants elle est à l'extérieur, elle est loin, elle est virtuelle, elle n'est pas là. Et c'est dans cette tribu-là que la critique existe. Tandis que dans le milieu ici, c'est plus de la démolition, s'assurer que l'autre il ne va pas passer avant et il y a très très peu de coopération.

C2 1453-1457 : (en parlant de la solitude). Il y a celle dont on a besoin pour se retirer, pour écrire, pour réfléchir, tout ça, mais il y en a une qui est là parce que c'est la dynamique qui fait qu'elle (est présente) [...] tu apprends à te taire [...] tu parles pas trop parce qu'un moment donné ça t'es resservi [...] là tu te retires encore plus.

« *La solitude nécessaire* » est reliée à la fonction et aux tâches du professeur, à la prise de décision ou à la volonté d'atteindre l'excellence.

C1 353-357 : En fait moi j'ai toujours pensé que la solitude en posture professionnelle, situation d'enseignement ou avec les collègues ou tout ça, c'est souvent lié au monopole de responsabilités. Si je ne fais pas les choses, elles ne vont pas se faire. Si je ne fais pas ça, ça ne va pas arriver. On a... j'ai une responsabilité et souvent je me sens très seul avec ces responsabilités-là.

C1 520-523 : Je pense qu'un endroit privilégié pour vivre des relations plus fortes c'est la direction départementale. Parce que parfois il faut aller aux choses vraies, aux choses importantes et pas toujours pour notre plus grand plaisir ni le plus grand plaisir de la personne qui est en face de nous [...] Et on ressent cette solitude [...], mais c'est un endroit où on peut vivre des choses, des relations plus fortes avec les gens, dans toutes sortes de circonstances, de conflits, d'évaluations, nommez-les, là.

C1 554-557 : Et pour vouloir atteindre une certaine perfection, il faut rechercher un certain travail peut-être en solitaire, tout au moins dans le domaine que j'ai choisi et que d'autres ont choisi au niveau de la carrière universitaire.

C1 560-562 : Et puis donc on est confronté avec des individus qui se sont spécialisés dans leur solitude pour devenir excellents et qui acceptent d'être un peu plus difficile avec la critique.

Dans cette solitude, le cochercheur s'expose à la critique par l'aspect public d'un travail administratif et les fonctions spécifiques de son travail. Cet aspect public génère une critique que le cochercheur devra parfois assumer seul.

« *La solitude qui construit* », est souvent reliée au processus de la conscience réflexive du cochercheur pour construire son cours ou réaliser ses mandats de recherche. Cette solitude est souvent perçue comme un temps très agréable qui permet au cochercheur de sortir du brouhaha habituel.

C1 285-291 : C'est certain que pour en venir à la phase de métacognition, il faut du temps de solitude comme vous l'avez dit. Du temps où on réfléchit sur ce qu'on pense, sur ce qu'on vit, sur ce qu'on a lu ou peu importe. Mais en même temps, j'ai toujours trouvé que c'était un avantage d'être capable de revenir sur les choses que je vivais, disons la métacognition, mais que c'était difficile à porter des fois. Et ce n'est pas arrivé juste une fois que je me suis senti différent des autres à cause de cette capacité de réflexion, des fois ça m'achalait en fait. J'aurais aimé ça avoir la tête en l'air et pas toujours être obligé de réfléchir.

3.3.4.2.5 Le doute relationnel

Dans le processus de la dynamique relationnelle, le doute relationnel diminue à mesure que le cochercheur se sent compétent et en maîtrise de sa pratique de la dynamique relationnelle, ou que son entourage le confirme dans la qualité de ses interactions ou relations. À ce niveau, on le cite en modèle; il devient, selon l'expression d'un cochercheur, « *un enseigneur* » pour son public.

Bien que la phase de doute dans une approche métacognitive permette au cochercheur d'évaluer les options possibles et de faire des choix, cela lui demande de vivre dans un certain inconfort relationnel, puisqu'il doit accepter des remises en question sur sa manière de rentrer en relation avec ses

publics. Celles-ci peuvent souvent être soulevées par les collègues en lien avec des attitudes de jugement ou des paroles peu appropriées. Dans la profession, certains chercheurs mentionnent qu'ils ne doivent pas forcément montrer que ces attitudes ou ces paroles créent chez eux un doute relationnel, puisqu'ils sont considérés comme des personnes fortes, autant dans leurs relations que dans leurs processus réflexifs. *Je suis ou vous êtes un professeur universitaire...*

R2 564-569 : Il y a des gens comme cela qui semblent être nés à 5 pieds 7 pouces, selon la belle expression de notre collègue [...], qui empoignent la vie avec confiance, sagesse et vérité et qui dès lors qu'ils enseignent sont non des enseignants, mais des « enseignants ». Évidemment, ils constituent pour moi un modèle idéal et inatteignable du fait de cette part de « savoir-être » qui reste pour moi quelque chose à acquérir sinon à construire. Mais je m'y emploie.

R2 637-639 : Longtemps, j'ai trouvé des alternatives. La première a été la fuite. En me tenant physiquement loin de ceux qui me déconsidèrent dans mon secteur [...] j'évitais ce climat délétère et les collègues problématiques, peu nombreux au demeurant.

Toutefois, ces questionnements des pairs qui génèrent un doute relationnel persistant entraînent souvent ce qu'un des chercheurs va décrire comme de « *la violence relationnelle* ». Cette violence n'est pas tant physique, mais repose davantage sur des bases intellectuelles ou symboliques. Elle remet systématiquement en question le jugement ou les idées qu'un chercheur énonce à ses pairs ou tout simplement, ces derniers refusent d'écouter ses idées, parce qu'il provient d'un autre département ou qu'il ne privilégie pas la même approche philosophique qu'eux.

3.3.4.2.6 La violence relationnelle

R2 662-667 : Ces conduites ont un impact important sur moi, la haine et la violence m'amenuisent. Même si apparemment j'y fais face, droit comme une épée, cela me tue. De plus, c'est castrant pour la créativité de dépenser inconsidérément nos énergies les meilleures en pure perte.

R2 655-658 : Tout ce qu'on entreprend dans cette (section administrative) est systématiquement entravé, détourné quand ce n'est pas démolit et le climat de violence est permanent. Les accords toltèques, la bonne foi et l'esprit constructif ne peuvent pas grand-chose contre cette dynamique gouvernée par l'esprit de meute.

Bien que la violence relationnelle ne soit citée formellement que par un seul cochercheur, les autres n'ont pas nié que cette violence relationnelle et symbolique, induite par le système universitaire, soit présente dans les autres départements et unités d'enseignement que les leurs. Les attributions de poste, les nominations sont souvent des éléments qui amplifient cette violence.

R1 3376-3381 : Après deux ans, un poste régulier [...] malgré deux évaluations plus que positives, je n'ai pas obtenu le poste, car ma thèse n'était pas en formation pratique [...]. Voilà une grande contradiction universitaire et il y en a bien d'autres! On m'a jeté comme un vieux soulier et je suis parti chez moi avec mes boîtes. Je suis donc redevenu chargé de cours et superviseur de stages à la rentrée d'automne. Je demeurais stoïque devant l'adversité, car je n'avais pas, à ce moment-là, la force de partir ailleurs.

Nous constatons que contrairement à l'humanisme pouvant être prôné et défendu par une université, un cochercheur devra, sur le plan de la pratique de sa dynamique relationnelle, se préparer à un certain volume de violence relationnelle induite par le système universitaire lui-même. Parfois, cette violence affecte directement l'émotivité du cochercheur qui peut altérer

momentanément sa capacité réflexive et la finalité relationnelle qu'il se donne dans le système universitaire.

3.3.5 Cinquième mouvement réflexif du pratique au théorique et du théorique au pratique

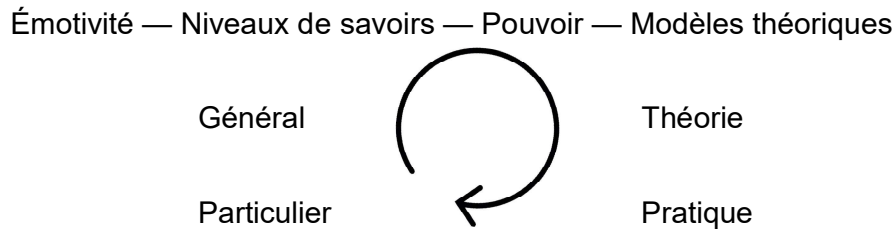


Figure 12 : Cinquième mouvement réflexif du pratique au théorique et du théorique au pratique

Tellier et Tessier (1992, p. 578) écrivaient que tout professionnel, dans une approche de changement assisté, devait :

repenser l'épistémologie de la relation entre la théorie et la pratique. Ils indiquaient : la pratique et la théorie s'engendrent réciproquement dans des proportions très variables d'un cas à l'autre [...]. Des théories plus immatures ont besoin d'informations plus nombreuses d'origines pratiques. Des pratiques plus incertaines tentent de se rassurer par des rationalisations théoriques dont l'excès même mesure la fragilité. [...] Ce n'est pas la science qui fonde l'intelligence, mais bien l'inverse. La connaissance appartient à tout le monde. Elle est multiforme et ses registres sont pertinents quand il s'agit de comprendre et de rectifier les affaires humaines. Aux yeux de la science-action, il y a autant d'information dans un sentiment que dans une proposition théorique!

Cette citation montre toute la complexité de ce MR. Certains de nos cochercheurs appuieront davantage leur pratique de la dynamique relationnelle sur leur modèle théorique, alors que les autres auront tendance à induire leur théorie à partir de leur pratique. Pour nous, la complexité de ce mouvement vient du fait qu'un cochercheur ne se situe pas forcément

seulement dans l'un ou l'autre des pôles, mais qu'il oscille, dans son processus de réflexion, entre un pôle rationnel et un pôle praxéologique, en s'adaptant à la situation singulière de communication qu'il vit avec un interlocuteur, à l'environnement relationnel dans lequel il se trouve, mais aussi à l'intention (la visée, le projet) qu'il poursuit dans son interaction. Pour préciser notre pensée en s'appuyant sur Tessier (1996) – qui revisitait lui-même les écrits de Bateson (1972) –, le processus de construction des savoirs (pratique-théorie ou théorie-pratique) représente un « *procédé stochastique* ». Ce procédé stochastique est un processus de sélection qui présente un caractère aléatoire et chaotique, en fonction d'un contexte donné et dans lequel l'individu choisira certains éléments durables plutôt que d'autres.

Si nous essayons de décrire le processus de notre cinquième MR, nous pourrions dire que lorsqu'un cochercheur se trouve dans une situation singulière d'interactions, la réflexion qui va diriger son interaction et maintenir la relation oscillera entre deux choix :

- Soit il se tournera vers les modèles théoriques qu'il a appris pour alimenter la situation de communication. Le cochercheur choisira davantage la manière de communiquer un message à l'autre que de communiquer avec l'autre.
- Soit il se concentrera sur sa capacité à décrire ce qu'il ressent (émotion, senti, relation, contexte) pour donner une rétroaction adéquate à son interlocuteur.

En cela, la sensibilité à la « *pratique* » rejoint une vision abductive²⁶ de la relation recherchant les éléments qui permettent au cochercheur d'être sensible aux similitudes, parfois non visibles, de son interlocuteur. Ces similitudes peuvent être perçues autant intellectuellement qu'émotivement.

Dans nos observations, c'est-à-dire durant les cercles de dialogue et à partir de la lecture de nos comptes rendus exhaustifs, nous avons constaté que nos cochercheurs font des évaluations en continu du contexte de la relation dans lequel ils se trouvent. En fonction de cette analyse, ils privilégient l'utilisation d'un modèle théorique pour se baser sur lui, ou, au contraire, choisissent de s'appuyer sur leur pratique pour présenter leurs arguments. Par une approche abductive, ils recherchent des liens entre la situation relationnelle vécue et le choix de communiquer sur la base d'un modèle théorique ou de leur pratique.

L'utilisation par le cochercheur de modèles théoriques est une affirmation de ses savoirs épistémologiques et relationnels. Toutefois, elle augmente le risque d'une non-compréhension et d'une coupure de l'interaction même si le cochercheur, dans sa logique réflexive, est persuadé que son argumentation va permettre à son public de comprendre son discours. Dans ce contexte, le cochercheur communique un message théorique à quelqu'un dans l'espoir que son discours généralisable et homologué sera compris.

Toute la difficulté pour le cochercheur réside dans son aptitude à apprendre à maintenir sa dynamique relationnelle, sur le continuum de ces deux pôles,

²⁶ « L'abduction correspond à un processus intellectuel qui utilise les capacités inventives, créatives du sujet sans obligatoirement faire appel à la déduction ou à l'induction. Ces compétences se caractérisent par des aptitudes d'intuition dans la découverte de solutions ou de propositions de conceptions nouvelles. » (LeMeur, 1998, p. 213)

soit communiquer à quelqu'un les savoirs théoriques, généralisables et homologués, ou communiquer avec quelqu'un en temps réel à partir des convictions sur la relation qu'il a apprise.

3.3.5.1 L'émotivité et les niveaux de savoirs

Tessier (1996) nous indiquait dans son interprétation de l'approche de Gregory Bateson (1972) sur une écologie de l'esprit et sur les quatre niveaux d'apprentissage d'une personne que le niveau 4 est lié à un niveau d'abstraction accessible pour une personne lorsqu'elle prend en considération son univers socioémotif alimenté d'émotions, de solitude, de déplaisir. En effet, Tessier précise qu'une personne capable de réfléchir sur la signification d'événements émotifs vécus au cours de situations singulières de communication (rencontres difficiles, lectures, crises, etc.) est un apprentissage très impliquant émotivement. Il indiquait que cette démarche « n'est pas toujours menée en climat de plaisir et de sérénité; elle rime souvent avec obsession et rationalisation, parfois même avec désespoir [...] En fait, le rapport au savoir s'effectue sur un mode dramatique » (Tessier 1996, p. 118). Cette remarque nous renvoie au doute et à la capacité du cochercheur de trouver une réponse à des situations difficiles, relevant d'un niveau élevé d'abstraction, en recherchant un modèle théorique généralisable.

Ce doute et cette recherche d'un modèle théorique adéquat en lien avec sa pratique sont exprimés de manière fort concrète par un cochercheur.

2216-2223 : De plus, je dois dire que même si je me considère procéduraliste, la complexité inhérente à notre système universitaire et l'ambiguïté des procédures, de normes et des tâches pouvant être accomplies par les individus en place sont sur le point d'avoir raison de mon amour de la complexité... Je veux démissionner et vendre des tickets dans un stationnement [...]. Par ailleurs, certains m'encouragent à voir la responsabilité que j'ai dans ce système et de reprendre le pouvoir. Quel est mon rôle dans un pareil chaos?

Le doute, que Peterson et Clark (1978, 1986) associent à la notion « *d'inconfort* » dans la relation, demande au cochercheur d'élever son niveau d'observation et de réflexion sur sa pratique de la dynamique relationnelle, comme l'illustre la figure 13 (adaptée du modèle proposé par ces auteurs). Cette intensification de l'observation et de la réflexion deviennent nécessaires pour faire des choix tout au long du mouvement réflexif afin de trouver une réponse ou des comportements de communication qui lui permettent de sortir de sa zone d'inconfort.

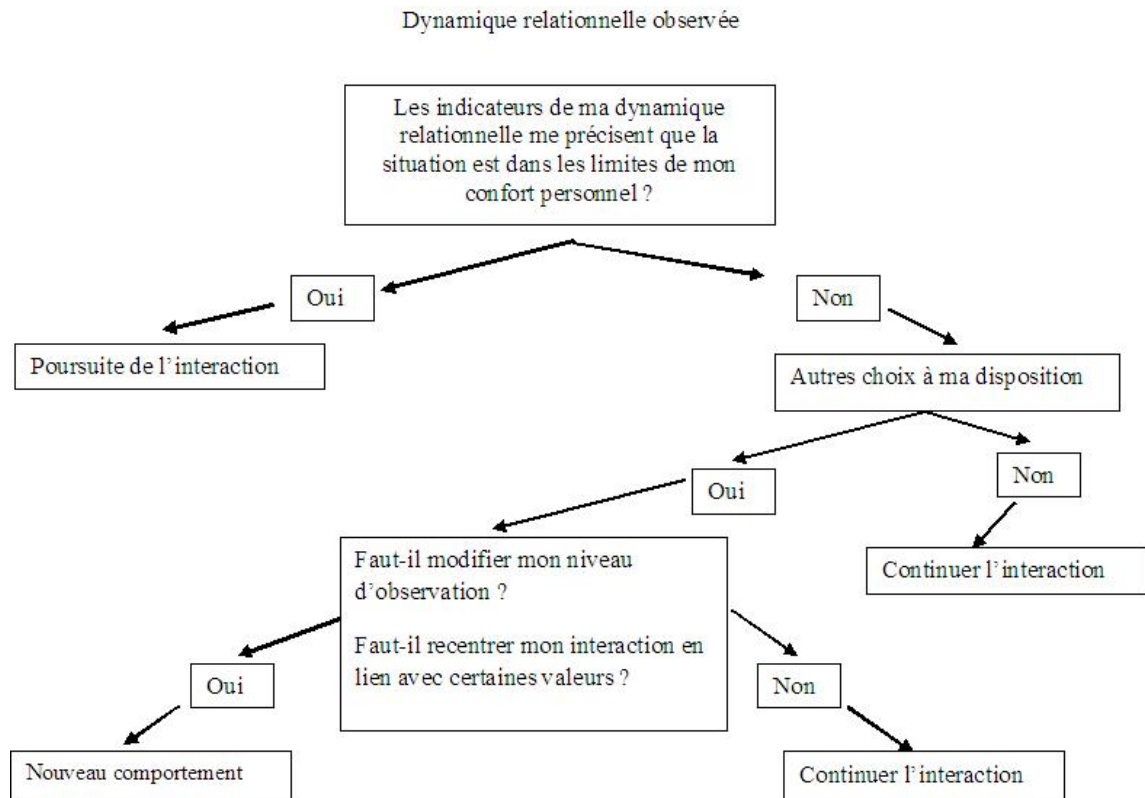


Figure 13 Indicateurs de la dynamique relationnelle observée. Adaptation de Peterson et al. (1978) et de Clark et Peterson (1986)

3.3.5.2 Les modèles théoriques et la relation au pouvoir

R2 2289-2290 : Cet épisode illustre bien comment je me suis transmuté du leader humaniste de processus éducatifs au leader intransigent de poste de commandement.

Cette perception par le cochercheur de son non-pouvoir²⁷ sur la capacité de maintenir son leadership humaniste l'oblige à adopter un leadership

²⁷ St-Arnaud (2003, p. 166-175) définit « le pouvoir d'autorité par la possibilité d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en vertu d'une autorité naturelle (parents) ou reçue par mandat (élection ou nomination légitime). Le pouvoir d'expert par la possibilité d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en fonction d'un savoir théorique et d'un savoir-faire acquis au cours d'une formation professionnelle ou d'une expérience équivalente. Le pouvoir personnel : par la possibilité d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en vertu de choix personnels que l'on fait et de sa personnalité ». St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Montréal, Québec : PUM.

autocratique pour adapter sa pratique à un nouveau contexte de communication. Dans les faits, il prend conscience des limites de son modèle théorique d'un leadership humaniste. Ce cochercheur essaie de reconstruire un modèle théorique pour alimenter une pratique qui s'avère peu efficace et qui l'éloigne de sa pratique idéalisée de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire.

Nous avons constaté aussi que la relation au pouvoir dans le contexte d'une prise de poste de responsabilité déconstruit les modèles théoriques initiaux (mis en mémoire en lien avec leurs convictions sur la relation). Cette prise de fonction amorce une reconstruction, selon des interactions anticipées du système relationnel dans lequel le cochercheur va se trouver. Si cette tâche de reconstruction n'est pas réalisable, le cochercheur entre dans un questionnement profond sur sa relation avec son poste :

R2 2182-2196 : Mon sentiment d'échec est généré par plusieurs impressions :

- De ne pas avoir de contrôle;
- De toujours courir;
- De toujours faire attendre les autres.
- De ne pas pouvoir me préparer suffisamment pour quoi que ce soit, me forçant constamment à justement intervenir sur la seule base de mes instincts et qualités intrinsèques;
- De ne plus être en rapport positif avec mes étudiants;
- De ne plus être en rapport positif avec mes collègues;
- De ne plus être en rapport positif avec plusieurs proches;
- De ne plus être en condition physique;
- De ne plus avoir le temps de vraiment apprendre;
- De ne plus avoir le temps d'avoir du plaisir;
- De ne plus avoir le temps de créer;
- De ne plus avoir le temps de saisir les opportunités.

Dans cet autre échange, nous percevons toute la difficulté du cochercheur à trouver une pratique de sa dynamique relationnelle satisfaisante qui puisse,

en lien avec ses fonctions, répondre à ses exigences relationnelles, mais aussi à l'image institutionnelle de son poste.

V1 1321-1325 : Où c'est devenu intéressant pour moi c'est qu'eux (les autres chercheurs) ils parlaient de leur conception de la direction, comme étant un lieu riche et social [...], alors que pour moi c'est l'inverse. Pour moi, la direction c'est un chemin de croix, c'est une porte fermée, c'est une liste de choses à faire, c'est des étudiants qui ne me parlent plus et c'est moi qui va dans le bois et que ça me prend quatre jours à être capable d'être en rapport avec eux parce que je suis une espèce de bureaucrate altéré. [...]

À partir de cette description du MR 5, nous pouvons identifier trois sous-modèles sur la boucle (théorie-pratique) utilisés par nos chercheurs dans leur construction de leur pratique; ces modèles se croisent, se coconstruisent et s'influencent continuellement.

3.3.5.3 Les modèles théoriques servant à la pratique

À un moment donné de leurs récits, nos cochercheurs ont tous évoqué des modèles théoriques, soit en les décrivant, soit en indiquant les personnes ou auteurs qui les ont construits et qui, selon eux, servent de base à leur pratique de la dynamique relationnelle. Ces modèles théoriques sont souvent découverts dans les livres.

R1 51-53 : J'ai lu toute la bibliothèque (institution scolaire) voracement, puis au secondaire, toute la bibliothèque de la polyvalente, fort bien équipée du reste.

Pour illustrer cette recherche de modèles dans les livres, nous présentons ceux d'un cochercheur qui nous indique qu'il fait souvent référence à « la forteresse vide », le livre de Bruno Bettelheim (1998) et un autre aux modèles développés par Freinet, Dewey, Rogers, Dolto, Lipman. Chaque cochercheur avec plus ou moins de redondance va nommer ces modèles qui lui servent de moyens d'action. Nous avons déjà cité des références théoriques comme celui du flow de Csikszentmihalyi (1990). En voici quelques autres.

R2 1587-1591 [...] la forteresse vide. [...] représente le rempart dressé pour se protéger du sentiment de néant dans une situation extrême; sentiment de mort qui détermine chez l'individu des comportements de défense à la mesure de l'angoisse ressentie [...].

R2 2777-2782 : [...] les grands pédagogues ont complété cette galerie tels Freinet, Dewey, Rogers, Dolto, Lipman. Ce que j'admire chez ces penseurs, c'est la complexité de leur système de pensée qui allie science et art, savoir et inconscient, pensée et action, critique et engagement; des esprits universels comme on en a besoin, car l'uniformité et l'unidimensionnalité ne se retrouvent ni dans la nature ni dans la vie humaine ni dans la réalité du monde [...].

Ces modèles théoriques, trouvés dans les livres, peuvent être :

- Soit très techniques, c'est-à-dire qu'ils correspondent à une manière de résoudre une problématique (par étapes ou par phases).

R2 2113-2116 : Mais je suis un tacticien, le meilleur que je connaisse, alors la voie qui s'ouvre à moi m'apparaît clairement : je dois me replier. Faire plus avec moins. Me mettre à couvert. Faire feu croisé sur une cible. Sous-traiter. Déléguer. Rester en mouvement. Retreat, reload, regroup and...

- Soit proactifs, c'est-à-dire qu'ils indiquent à la personne une manière d'être et de réagir vis-à-vis une réalité à venir.

R1 2823 -2825 : Par exemple, j'ai cru en la capacité de l'actualisation du potentiel intellectuel (API), méthode utilisée dans les expériences de Jean-Robert Poulin et Guy Ouellet au milieu des années 1990 et je n'ai pas été déçu.

- Soit réactifs, en décrivant une situation que la personne a vécue et en donnant un nouveau vocabulaire au cochercheur pour décrire sa situation.

R1 218-219 : Les Autres chez moi, victimes de l'injustice et de l'arbitraire est très très théorisé, Levinas, Dumont, Husserl et al. Mais il est également très ressenti.

Un cochercheur nous indique comment ces modèles théoriques le conduisent vers la liberté, la passion et le pouvoir.

R2 1500-1591 : Plusieurs livres ont marqué et marquent encore aujourd'hui les passages de ma vie. Ils ont une valeur de partage et me conduisent vers la liberté, la passion et le pouvoir.

3.3.5.4 Les modèles théoriques par observation ou mimétisme

À côté des modèles théoriques liés aux livres, nous avons ceux issus de l'observation des personnes, et de l'interprétation, par le cochercheur, de leurs actions, autant dans leurs environnements familiaux, sociaux, éducatifs, culturels, que professionnels. Ces personnes que nous avons identifiées comme des « *mentors* » font le lien avec les modèles théoriques et les apprentissages pratiques. Ces héros incarnent par leur vie, leurs pratiques, leur rigueur, leur sagesse, leur expertise, leur persévérance, un modèle d'humain à atteindre; des valeurs et une philosophie de vie ou de pensée à développer par le cochercheur.

R2 1490-1501 : Simultanément, déjà en deuxième année de baccalauréat, deux professeur-chercheurs, Monsieur [...] et Monsieur [...] m'engagent comme assistant de recherche. Quelle douce et exaltante découverte; j'adore. Après mon baccalauréat, une professeure chercheuse Madame [...] m'engage comme assistant de recherche et la grande aventure commence. Madame [...] est la femme la plus significative dans ma vie professionnelle. Elle a cru en moi, elle m'a fait confiance et a ouvert toutes grandes les portes de mon avenir... et j'ai saisi à bras ouverts cette opportunité.

3.3.5.5 Les modèles théoriques inventés à partir de la pratique

Pour illustrer les modèles de la théorie, usage émergeant d'une réflexion sur sa pratique de la dynamique relationnelle, un des cochercheurs a construit, dans son deuxième récit, son modèle théorique à partir de ses conceptions du leadership. Il est passé d'un leadership qu'il nomme « *artificiel* »,

R2 215-116 : Jusqu'à la naissance de mon enfant, mon leadership était entièrement artificiel. Mon leadership est un construit [...]

à un leadership de « *responsabilité* »,

R2 230-231 : (en parlant à ses étudiants). Nous allons arriver à bon port quoi qu'il en coûte.... C'est ce que j'entends par leadership de responsabilité.

puis à un leadership de « *compétences* »,

R2 241-243 : Mon leadership de compétence est un concept rationnel et abstrait pour moi. Je ne me suis jamais appuyé sur lui. Tout au plus, je m'en servais pour ne pas utiliser l'autorité.

une trajectoire qui se termine par un leadership de « *bienveillance* ».

R2 267-270 : Le leadership de bienveillance est extrêmement puissant. Il s'exerce en silence. Le leader bienveillant est celui auprès duquel on se sent en confiance totalement sans inquiétude, sans explications, sans discours, sans jugements et sans que la chose soit analysée ou analysable. Le leader bienveillant n'est pas jugeant. Il est simplement adéquat.

Dans cet autre exemple, un cochercheur précise comment l'accompagnement d'un membre de sa famille à réussir un examen d'entrée dans une grande école lui a permis de développer une méthode d'enseignement (un modèle théorique) qu'il a utilisée toute sa vie.

R1 2722-2742 : (l'expérience d'accompagnement d'un membre de sa famille). Cette expérience a aussi été déterminante pour ma carrière d'enseignant, j'y ai développé la méthode que j'utilise toujours. J'ai commencé, intuitivement, à construire sur les apprentissages antérieurs. Mais, mon (membre de sa famille) avait tendance à ne pas être assez concentré pour se rappeler ce qu'on venait de voir la veille. Il fallait parfois reculer de plusieurs étapes et d'une journée ou deux pour arriver à repartir de quelque chose qu'il avait assimilé. J'ai été assez exigeant avec lui, ma mère trouvait que je haussais le ton, mais il n'y avait pas d'autre façon d'y arriver. J'ai donc développé une approche que je qualifierais de constructive sinon de constructiviste, que les lecteurs me pardonnent si je suis dans l'erreur en qualifiant ainsi ma méthode. [...] Cette expérience a joué par la suite un rôle déterminant dans ma décision de me tourner vers l'enseignement. En

effet, j'ai réalisé plus tard que j'étais fier de ce que j'avais réussi avec lui et que j'avais particulièrement apprécié de le voir faire des progrès.

Dans cette logique, un autre cochercheur décrit les liens entre sa capacité d'apprendre et la construction d'un modèle propre à son expérience de chercheur qui lui a permis de contribuer *au grand livre du savoir*.

R2 1280-1287 : Il y a d'abord le plaisir d'avoir pu apprendre, d'avoir pu assouvir une partie de cette quête du savoir. Il y a ensuite celui d'avoir pu exercer un certain pouvoir, celui de transmettre des connaissances (le savoir) et des méthodes de travail (le savoir-faire) qui sont probablement les éléments de pratique dont je suis le plus fier, que ce soit par mes enseignements de premier cycle ou les encadrements de mémoires et thèses auxquels j'ai participé. J'inclus dans cet élément les articles scientifiques que j'ai écrits et qui j'espère ont contribué, même modestement, à l'amélioration des connaissances de la Terre. C'est-à-dire de contribuer à la production « du grand livre du savoir ».

Enfin, un dernier cochercheur va même jusqu'à identifier le hasard comme un élément sur lequel il appuie son modèle de développement personnel, et qui lui permet de saisir des occasions dans sa carrière professionnelle.

R1 505-509 : C'est ma croyance en un certain hasard bienveillant que je pourrais tout aussi bien appeler « la volonté de Dieu » ou « inch Allah » ou « karma »! Ce n'est pas, par contre, une acceptation d'une croyance en une forme de prédestination hindouiste ou calviniste. C'est plutôt une conviction qu'il faut appliquer le dicton « Aide-toi et le Ciel t'aidera ». C'est donc la conviction que la vie présente des opportunités à saisir.

Ces modèles propres et uniques à la pratique des cochercheurs, issus en partie de modèles théoriques ou de personnes représentant des modèles théoriques, sont les piliers qui soutiennent la pratique de la dynamique relationnelle des professeurs. Ils constituent les fondements de leurs

convictions sur la relation et sur leur savoir, la manière de les acquérir, de les vivre, mais aussi de les transmettre.

En un mot, la compréhension des composantes de ce cinquième MR permet à nos cochercheurs de s'adapter constamment aux situations relationnelles complexes. Pour vivre leur pratique de la dynamique relationnelle, ils doivent saisir le sens des paramètres de l'oscillation sur un continuum entre l'influence des modèles théoriques généralisables et homologués. Par cette compréhension, ils peuvent également mesurer l'influence d'une démarche de réflexion sur leur pratique afin d'en découvrir la théorie d'usage.

3.3.6 Sixième mouvement réflexif sur les finalités de la dynamique relationnelle



Figure 14 : Sixième mouvement réflexif sur les finalités de la dynamique relationnelle

Dans la deuxième version des récits, plusieurs consignes ou questions ont été soumises aux cochercheurs concernant la finalité de leur pratique dynamique relationnelle (voir annexe 3 : Cahier de travail) :

- Identifiez les intérêts et les valeurs sous-tendus dans les faits et les événements racontés;

- Identifiez les buts ou les désirs sous-jacents aux événements racontés;
- Quels liens faites-vous entre les événements décrits dans votre récit et votre pratique professionnelle de professeur universitaire?

Pour les chercheurs, cette recherche d'une finalité dans la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire s'exprime de deux manières : une finalité fonctionnelle et une finalité structurelle. Nous la nommons la première fonctionnelle, car c'est une réponse à une demande instantanée qui est associée à un processus d'autorégulation de l'interaction. La finalité structurelle, que nous avons déjà identifiée dans ce chapitre au point 3.2.3 est liée à une ou des intentions pédagogiques et elle s'inscrit dans les valeurs défendues dans sa vie de pédagogue. Ces finalités évoluent et se transforment, Ces finalités sont plurielles et sont reliées les unes aux autres par une recherche constante de cohérence lors de la transmission des savoirs, notamment lors des interactions pédagogiques ou dans des univers relationnels particuliers. Elles peuvent se résumer dans la question : *Est-ce que l'interaction que je vis ici et maintenant (dans ma classe) correspond à une valeur que je veux défendre, à une ou des finalités pédagogiques qui dirigent ma vie?*

3.3.6.1 Vivre les finalités fonctionnelles

Pour illustrer l'interdépendance entre les finalités fonctionnelles et structurelles, nous nous inspirons d'un test personnel d'efficacité de l'interaction vécue durant ce type de situation, développé par St-Arnaud (1999). Pour cet auteur, comme l'illustre la figure de son test personnel

d'efficacité, l'intervenant, lorsqu'il interagit, a une intention qui s'exprime à trois niveaux. À titre d'exemple, un cochercheur (acteur) qui veut répondre à un *besoin* de se sentir reconnu dans son champ d'expertise va adopter une *visée* de performance dans une situation d'enseignement (interlocuteurs) en choisissant un ou plusieurs *moyens* (comportements observables) pour induire l'effet souhaité et ainsi atteindre sa *visée* de performance (finalité fonctionnelle) et répondre, au final, à son *besoin* d'être reconnu dans son champ d'expertise (finalité structurelle). La finalité fonctionnelle est d'obtenir un effet souhaité (effet à venir) et s'exprime par des comportements qui ont un effet immédiat sur les interlocuteurs. Dans cette situation d'interaction, le processus d'autorégulation s'exprime donc dans la capacité du professeur de lire l'information (la métacommunication verbale et non verbale de ses interlocuteurs) qui lui indique l'écart entre l'effet immédiat des savoirs qu'il communique sur ses étudiants et l'effet souhaité. S'il n'y a pas d'écart, il va percevoir qu'il y a un feu vert dans sa communication et il peut continuer. S'il y a un écart, il va percevoir un feu jaune qui va devenir rouge s'il ne corrige pas d'abord sa finalité fonctionnelle (sa *visée* de performance ou ses *moyens* de transmission de connaissances).

La figure de St-Arnaud (1999) démontre la présence de trois boucles potentielles de rétroaction en lien avec ces finalités. Dans la mesure où un professeur a atteint une maturité personnelle dans la prise de conscience de son identité et que ses convictions sur la relation se traduisent par des attitudes d'authenticité, d'empathie, de respect de ses interlocuteurs (finalités structurelles), il emploiera une ou des stratégies d'autorégulation (finalités fonctionnelles) qui maintiendront vivante et efficace sa pratique de la relation.

3.3.6.2 Construire les finalités structurelles

Les finalités structurelles nous relient au besoin, au projet d'un cochercheur, à son identité et à ses convictions sur la relation. Elles sont plus diffuses que l'objectif immédiat des finalités fonctionnelles. Elle se place en arrière-scène de l'interaction.

R2 1270-1274 : Je conclus donc que la réponse à la question sur ce qui me ferait quitter mon poste est en lien avec (1) la disparition potentielle d'objectifs ayant justifié mon choix initial de la carrière universitaire (capacité en enseignement et en recherche) et; (2) la perte de valeurs importantes comme la satisfaction de pouvoir transmettre des connaissances ou de la reconnaissance de mon travail.

Les finalités structurelles s'inscrivent dans une recherche continue d'une intention, d'un besoin relationnel qu'un cochercheur veut satisfaire, d'une vertu qu'il veut développer. Elles sont une démarche persistante sur ce qu'il veut et ce qu'il essaie d'atteindre dans ses différents systèmes relationnels. Elles sont parfois difficilement explicables. Ces intentions s'inscrivent dans une vision idéale de la relation que le cochercheur veut développer. C'est une envie, un souhait, un devenir.

VC : Cet élément résonne en moi. L'enseignement comme un problème social et cognitif à résoudre; un puzzle. Comme une interaction suprême entre deux individus, ou un groupe... C'est une dynamique de groupe, mais avec une intentionnalité de croissance, de don.

C1 686-691 : Et comme Frankenstein, je dirais que ce n'est pas grave si elle n'existe pas, la communauté [...], mais tant qu'on croit qu'il existe quelque chose, on essaie de l'atteindre [...], mais c'est qu'il faut tendre vers... on va la rejoindre, quitte à en mourir. Je pense que professionnellement on est toujours un peu tiraillé par ces choses-là.

La construction des finalités structurelles évolue tout au long du parcours identitaire du cochercheur. Certains cochercheurs ont exprimé avoir eu des modèles (père, mère, frère, sœur, professeurs, héros, etc.) qui leur ont permis de construire ces finalités ou d'éveiller ce besoin d'être un bon pédagogue plus rapidement dans leur vie. Dans cette logique, ils peuvent eux aussi devenir à leur tour la représentation de finalités structurelles pour leurs étudiants (devenir un exemple) et ils essaient de le faire en étant significatifs, autant dans leur enseignement que dans leur processus d'accompagnement en lien avec leur éthique personnelle.

Même si nos cochercheurs ont en tête certaines valeurs relationnelles désirées, il n'est pas toujours évident de pouvoir les conserver dans leurs interactions et leur milieu institutionnel. Le sixième mouvement réflexif (MR) est une négociation continue entre les finalités fonctionnelles et structurelles.

R2 1796 – 1802 : Chaque jour de notre existence, chaque minute, tous nos comportements sont orientés par la recherche de l'équilibre et de l'harmonie vers un seul but : construire notre bonheur et être le plus possible heureux dans les choix que nous faisons. Choisir chaque jour l'enseignement, choisir d'entrer en relation avec l'autre, c'est prendre « un beau risque » (titre du premier livre de ma collection achetée à 12 ans), pour se dire à l'autre et l'influencer par ce que je suis.

Ce MR invite le cochercheur à se positionner à un niveau qui englobe et donne un sens aux cinq autres MR.

Un des cochercheurs a comparé cette transcendance, ce devenir à atteindre, au sommet du modèle de Legendre (1995), où l'auteur décrit, dans un schéma, l'aspiration finale du pédagogue intégrant sens, rêve et bonheur

comme un procédé de transcendance et de dépassement personnel qui s'appuie sur ses valeurs, mais qui a en même temps son pendant dans l'immanence représentée dans l'inertie (dispersion, fuite, refus) et le changement (incertitude, angoisse, souffrance).

P1 925-929 : Puis il y a Legendre dans un de ses livres qui s'appelle « Entre l'angoisse et le rêve » fait une espèce de cylindre comme ça où on a l'aspiration en haut, le changement, le processus de changement et cette espèce de destruction ou en tous les cas de détérioration vers le bas. Je pourrais te montrer... et c'est intéressant aussi parce que ça permet de nous situer comme individu, donc ce qui nous permet d'avoir cet élan pour continuer.

En ce sens, chaque cochercheur s'emploie à sa manière à donner à sa vie une direction en accord avec ses idéaux et ses besoins de pédagogue. Cinq cochercheurs sur six ont évoqué cette capacité de vouloir changer le monde par leur relation avec leur savoir.

Enseigner, c'est changer le monde.

R1 2870-2882 : Le prochain objet mentionné dans mon carnet est un article de Gil Courtemanche dans le journal Le Devoir du 19 décembre intitulé « Changer le monde ». Dans mon carnet, j'ai noté : Enseigner pour « Changer le monde ». En lisant ce texte, j'ai pensé que ça pouvait s'appliquer à moi²⁸ [...]. Je reprends ici des extraits de l'article de Courtemanche, les mots entre parenthèses carrées sont des suppressions de ma part, ceux entre parenthèses sont des ajouts. « *Il arrive que jeune, enfant ou adolescent, une injustice nous marque. [Ce n'est pas la pauvreté du monde et son exploitation, seulement une injustice quotidienne, un taxage impuni, un prof peu respectueux, une violence dont on est victime.] Sans le savoir, sans savoir le monde (on dit à ses parents) ou on se dit à soi-même, parce que (cela est insupportable) (certains aspects du monde dans lesquels on vit nous semblent difficiles à accepter), qu'on va changer le monde.* »

²⁸ Je ne veux pas paraître prétentieux ni me montrer plus inspiré que je ne l'ai été. C'est le titre et le texte qui m'ont conduit à penser que j'étais peut-être dans l'enseignement pour changer le monde.

C'est changer le monde une personne à la fois.

R1 2955-2958 : J'ai donc essayé de changer le monde, je dirais plutôt compte tenu de ma personnalité, j'ai essayé d'amener les gens à changer leur vision du monde pour qu'ils changent le monde dans lequel nous vivons. Faire changer le monde par une personne à la fois.

C'est satisfaire le désir de changer le monde.

R2 989-994 : Je ne doute donc pas que c'est une motivation personnelle pour devenir et demeurer un universitaire. De plus, je tendrais à croire que cela peut s'insérer dans une valeur que j'ai cru percevoir chez les autres : le désir de changer le monde, de faire quelque chose de grand, mais à sa manière. Dans ma carrière, ce sentiment est donc un puissant incitatif à demeurer à la fine pointe de mes connaissances et à m'interroger pour identifier de meilleures pratiques d'enseignement pour les dispenser efficacement.

C'est s'inscrire dans une volonté de changer le monde.

R2 1039-1042 : Ici s'insère l'importance de la cassure dans la trame d'une carrière universitaire qui semble revenir dans plusieurs récits. En fait, c'est la volonté de relever un défi majeur que je placerais comme une épreuve dans un cheminement pour réaliser une grande chose, dans une volonté de changer le monde à sa manière.

Dans un message à ces étudiants.

R2 1809-1818 : (début du message écrit à ces étudiants).

Aujourd'hui, c'est à votre tour de changer le monde.

R2 2377-2378 : Je vais commencer par les buts et désirs que je décèle dans mon texte. Le désir qui revient le plus souvent c'est de contribuer à élaborer un monde meilleur.

R2 1719-1729 : Les intérêts pour l'humain, pour la vie, pour la connaissance, l'existence, le sens, la compréhension, voilà ce qui fait que je continue d'être un professeur universitaire.

Le sixième mouvement réflexif (MR) soulève deux questions en rapport avec la notion de finalité :

- Comment un professeur universitaire change-t-il le monde?
- Que change-t-il du monde?

Les chercheurs ont ainsi répondu à nos interrogations. Un professeur change le monde dans sa capacité à générer du savoir sur ce qui est (connaissances) et sur ce qu'il produit lui-même (savoir-faire ou ses propres processus de pensée) tout en essayant de se respecter (savoir-être).

R1 496-498 : Enseigner c'est aussi modestement changer le monde, particule par particule, pièce par pièce, individu par individu, à notre hauteur, mais jamais à notre insu.

R1 482-485 : Dans « l'enseignement », il y a des manières de faire meilleures que d'autres (il y en a même à éviter). J'en suis arrivé alors à la certitude que chaque génération ne devrait pas répéter les erreurs de la précédente, qu'elle devait mieux faire pour transmettre des connaissances.

R2 2384-2391 : Essayer de laisser aux générations qui vont nous suivre, un monde meilleur que celui dans lequel nous vivons ou, à tout le moins, pas pire que celui-ci. Ceci peut être fait par notre mode de vie, mais aussi en sensibilisant les étudiants et en les formant à être meilleurs dans leur travail : meilleurs informaticiens, meilleurs gestionnaires. D'en faire aussi des personnes conscientes qu'on doit être un citoyen actif pour favoriser un monde futur qui pourra encore soutenir l'humanité dans 100, 500, 5000 ou 100 000 ans si la nature elle-même ne nous empêche pas de le faire.

Ces commentaires montrent aussi qu'au-delà du savoir à renouveler et à transmettre, cette diffusion repose sur le parcours identitaire, et les convictions sur la relation du chercheur.

R2 2575-2581 : Ne fais pas à autrui ce que tu ne veux pas qu'on te fasse, qui est parfois vu comme une représentation différente de la même règle de vie et qu'on puisse retrouver dans beaucoup de

religions du Zoroastrisme à l'Islam en passant par le Judaïsme et le Christianisme, est une autre valeur chrétienne qui a influencé ma pratique. Donner aux étudiants comme j'ai apprécié recevoir d'une part, et la recherche d'un monde meilleur d'autre part, s'en inspire sans aucun doute.

Sur le plan du parcours identitaire, nous retrouvons la capacité de chercher, de comprendre, de renouveler son propre savoir et sa propre vision de la connaissance (exploration, recherche) tout en étant dans l'action avec le monde (enseigner, faire de la recherche, diriger un service ou agir dans la communauté); c'est d'abord être avec le monde dans l'ici et maintenant.

Sur le plan des convictions sur la relation, nous avons cette capacité à donner, à défendre un humanisme (élaborer un monde meilleur), à stimuler une compréhension entre les êtres, à encourager une écologie de la relation humaine (faire des liens entre les générations sur un sujet de connaissance).

Ce MR implique une double démarche réflexive. La première demande au cochercheur de vulgariser son savoir pour le faire comprendre, pour rentrer en relation avec l'autre en ordonnant ses idées et en faisant des efforts pour les enseigner. La seconde est de se montrer en exemple dans la manière d'explorer et de maîtriser son enseignement afin de garder sa dynamique relationnelle cohérente – cette transmission ne pouvant se faire que par des efforts constants de dialogue, de recherche sur son savoir et sur des attitudes relationnelles pour devenir, comme le précise un cochercheur, « *des allumeurs de réverbères* ».

R2 1627-1631 : [...] Le seul but de l'éducation, la seule finalité du système éducatif, c'est d'apprendre à chaque enfant à rencontrer les autres, pas seulement les autres enfants, aussi le prof, aussi les grandes personnes, un peu tout le monde; savoir rencontrer, c'est le

propre de l'être humain et c'est cela qui le différencie des autres êtres que l'on dit vivants. La vie, ce n'est pas ça qui est important : c'est la vie humaine, c'est la conscience humaine.

R2 1700-1708 : Des personnes significatives ont aussi été les gardiens et les allumeurs de réverbères qui m'ont insufflé le courage, la confiance, la détermination, la motivation et la persévérance. C'est une grande influence dans ma pratique, l'importance d'être significatif pour mes étudiants et faire la différence c'est la voie que je leur insuffle à mon tour. Car dans la majorité des cas d'enfants devenus adultes, ils affirment que c'est un enseignant qui a fait la différence, qui par un geste, une parole, un regard, un signe a signifié qu'il existait et qu'il était important, et ce, même sans que l'enseignant en prenne conscience. La plupart des enseignants sous-estiment l'influence qu'ils peuvent avoir, ils peuvent être des stimulateurs, mais aussi des détracteurs, mais ils influencent.

3.3.6.3 Un essai de prospective

Au début du processus doctoral, dans nos lectures sur la phénoménologie, un chapitre d'un livre de Berger (1964) avait attiré particulièrement notre attention. Il portait sur la prospective (dont Berger est identifié comme l'inventeur) en lien avec la phénoménologie du temps. La prospective était selon lui « *une attitude* à avoir » en lien avec un mouvement réflexif en vue d'un futur meilleur (une finalité structurelle). Berger décrit cinq points d'ancrage que l'on peut facilement associer à ce sixième MR et que nous retrouvons dans les récits de nos cochercheurs.

a) Voir loin

L'intégration de la recherche dans le travail des cochercheurs est une attitude prospective qui leur demande, comme le dit Berger (1964, p. 27), « de regarder au loin ». Cela veut parfois dire vivre beaucoup de frustrations à court terme tout en étant conscient de son idéal relationnel. Pour les cochercheurs, il faut à la fois, « savoir dans quelle direction l'on marche et

s'assurer de l'endroit où l'on va poser le pied pour le prochain pas ». (Berger, 1964, p. 271)

b) *Voir large*

« *Voir large* » peut être associé à la notion de complexité en prenant en considération les différents univers, contextes ou points de vue que les cochercheurs adoptent au moment d'une situation relationnelle. « *Voir large* » indique la capacité d'ouverture et la prise en compte de différents points de vue scientifiques de nos cochercheurs. Les processus de recherche, de coconstruction, de recadrage et de dissociation décrits au début du chapitre leur permettent.

c) *Analyser en profondeur*

« *Analyser en profondeur* » renvoie les cochercheurs aux attitudes réflexives et anticipatoires dans leur pratique de la dynamique relationnelle. Ce concept est relié aux différents processus relationnels qui permettent aux professeurs de prendre du recul et d'analyser les situations avec d'autres processus que ceux normalement utilisés. Analyser en profondeur intègre en son cœur la démarche réflexive.

d) *Prendre des risques*

Dans toutes situations relationnelles se construisant dans l'ici et maintenant, le cochercheur prend des risques relationnels (en ayant chaque fois des nouvelles classes, en voyageant, en créant avec d'autres professionnels un sujet de recherche, en créant de l'inconfort, etc.). La communication avec l'autre est un risque. Toutefois, la prise de risque se fait toujours en lien avec une prudence relationnelle, une réserve, une connaissance de base en lien

avec sa volonté de découverte, de créativité et surtout avec la volonté d'apprendre du cochercheur.

e) Penser à l'homme

Cet aspect rejoint l'attitude humaniste des pédagogues que sont nos cochercheurs, comme le dit Berger (1964, p. 275) : « Regarder un atome le change, regarder un homme le transforme, regarder l'avenir le bouleverse ». Penser à l'homme, c'est penser à approfondir sans cesse les convictions sur la relation, c'est participer à la construction de la personne (de cet étudiant). Pour nos cochercheurs, penser l'homme, c'est essayer d'accompagner ses étudiants vers l'éducation d'un humain libre, mieux instruit, plus avisé sur le devenir d'un monde qu'il aura à bâtir, cela même si le système institutionnel dans sa logique marchande réduit souvent leurs ambitions.

3.3.6.4 Une démarche complexe de retour sur soi

Ce sixième MR nous semble fort complexe. Il introduit de l'inconfort pour les cochercheurs dans leurs questionnements incessants sur la qualité et l'efficacité de leur pratique de la dynamique relationnelle. Nous faisons référence à la complexité de gérer la multifinalité de leur dynamique relationnelle dans le cadre d'une université évoluant avec ses ambitions et ses contraintes. Les cochercheurs aimeraient sans doute partager la vision de Marc Halevy (2008), auteur et spécialiste en prospective et proche des théories de la complexité et de la systémique, qui écrivait dans une de ses lettres :

Le résultat n'est que secondaire, le chemin est essentiel. Il est une irréductible différence entre mener une action pour l'atteinte d'un

résultat prédéterminé (sa finalité courte) et mener une action pour l'excellence de l'acte lui-même (son intention). L'atteinte du résultat n'est pas le but, mais la conséquence de l'atteinte du geste parfait [...]. C'est sur le geste qu'il faut concentrer toutes les énergies et tous les efforts, lui seul est dans le réel du présent [...] La joie est dans le processus et non dans ses produits.

Nous revenons donc à cette vision, omniprésente dans notre thèse, que l'apprentissage des processus de réflexion du chercheur principal et des cochercheurs sur leur pratique de la dynamique relationnelle ainsi que des processus d'analyse selon une méthodologie de la théorisation enracinée dans ces mêmes réflexions sont aussi importants que les résultats que nous avons synthétisés dans les regroupements de réflexions (RR) et les mouvements réflexifs (MR).

Le sixième mouvement réflexif (MR) incarne cette difficulté pour le chercheur principal et les cochercheurs de ramener à l'avant-plan son intention. Par exemple, si « *changer le monde, une personne à la fois* » incarne un besoin important, la visée et les moyens pour satisfaire ce besoin dans le quotidien d'une pratique de la dynamique relationnelle demandent des processus de prise de conscience, de dissociation, de recadrage de tous les instants en lien avec les six MR que nous venons de décrire.

Cette vigilance sur les finalités déployée dans le sixième mouvement réflexif (MR) est la compétence qui permettra au chercheur principal et aux cochercheurs de devenir des acteurs qui inventeront et amélioreront sans

cesse leur pratique relationnelle. Ils pourront ainsi dépasser les limites des modèles connus tout en augmentant leur efficacité relationnelle²⁹.

Conclusion

À ce stade, il convient de récapituler notre parcours. Notre intuition de départ voulait mettre à jour les processus d'autorégulation de la dynamique relationnelle qui elle-même reposait sur deux composantes interdépendantes que sont le parcours identitaire et les convictions sur la relation. Pour pouvoir répondre à cette intuition et mieux la comprendre, nous avons essayé de faire un premier essai de modélisation à partir de sept regroupements réflexifs (chapitre 2) issus du traitement des réflexions de six cochercheurs. Toutefois, ces regroupements ne prenaient pas assez en compte les environnements relationnels de nos cochercheurs ainsi que la notion de mouvement entre ces regroupements. À partir de cette étape, à la suite des commentaires des cochercheurs, nous avons envisagé la dynamique relationnelle comme un système vivant et complexe. Nous avons représenté ce système par un cerveau pour aider le lecteur à comprendre les processus d'autorégulation et de complexification qui s'y déroulent. Nous avons ensuite décrit les composantes comprises dans chaque MR. Ces six MR se conçoivent comme des processus circulaires et récursifs d'autorégulation de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs.

À la figure 15, nous reprenons l'image du cerveau. Cette figure définit plus précisément comment les RR forment des modèles théoriques ou des sous-

²⁹ Voir l'échelle d'efficacité de Donald Schön. Dans R. Lescarbeau, M. Payette et Y. St-Arnaud (1990). *Profession : Consultant* (3e édition, p. 62). Montréal, Québec : PUM.

systemes qui representent un tout vivant et organise. Ce tout se complexifie chaque fois qu'un cochercheur identifie ou utilise un ou plusieurs MR pour atteindre plus d'efficacite au cours de chaque situation singuliere d'interaction.

Cette figure 15 est notre modele theorique provisoire et singulier de la dynamique relationnelle de nos six professeurs devenus cochercheurs de notre recherche. Toutefois, notre processus d'exploration devait se continuer, car meme si nous avons identifie six mouvements reflexifs a partir des reflexions recueillies et construit un modele, nous n'avons pas fait de retour reel sur les premisses de la construction des convictions de notre propre dynamique relationnelle. Le chapitre 4 s'emploiera a presenter cette partie de notre travail.

**UN MODÈLE DE LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE LIÉE AU FONCTIONNEMENT DES
COMPOSANTES DU PARCOURS IDENTITAIRE ET DES CONVICTIONS SUR LA RELATION**

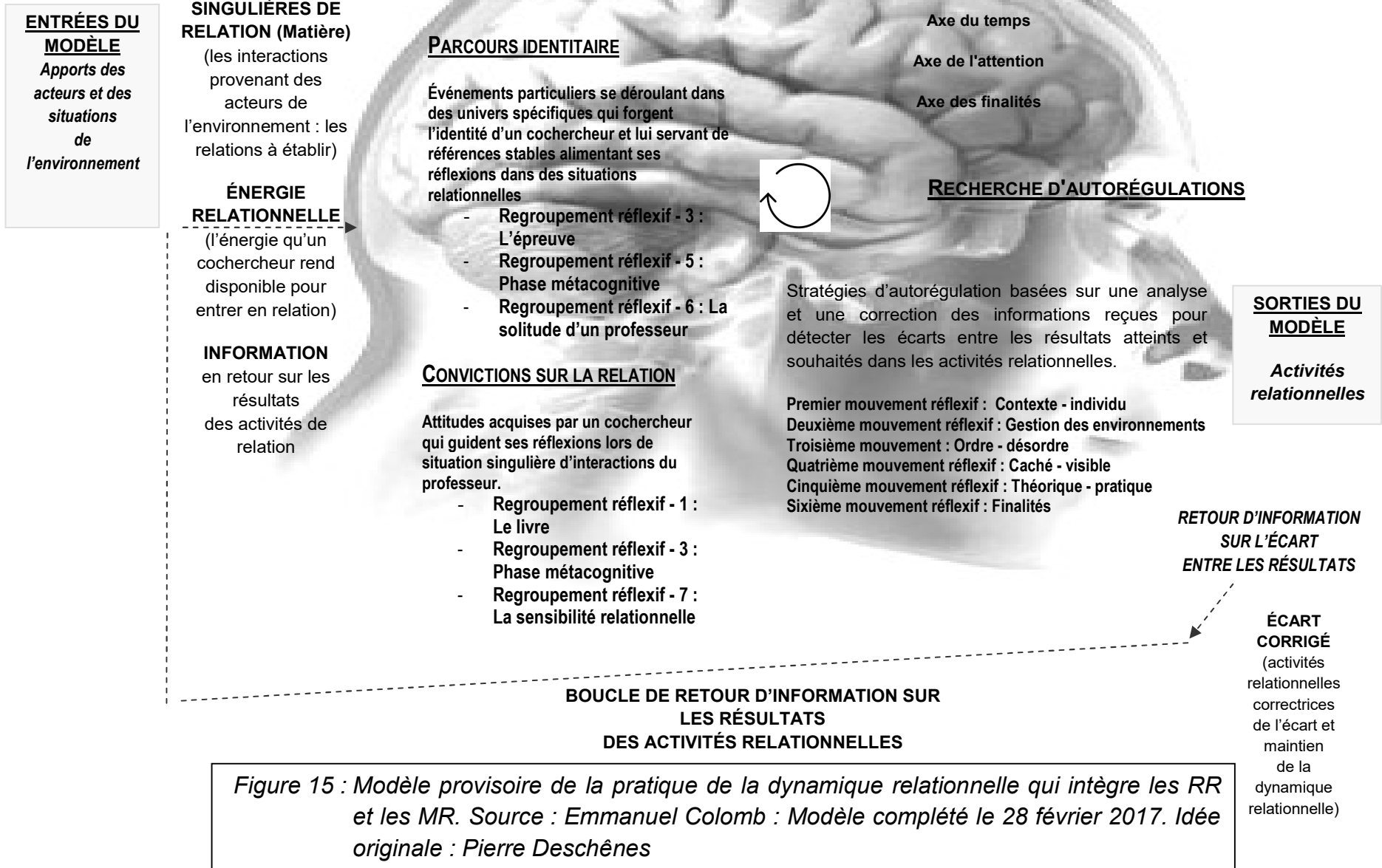


Figure 15 : Modèle provisoire de la pratique de la dynamique relationnelle qui intègre les RR et les MR. Source : Emmanuel Colomb : Modèle complété le 28 février 2017. Idée originale : Pierre Deschênes

Chapitre 4 : Le protestantisme réformé libéral³⁰ comme un autre point de vue pour observer notre intuition

Introduction

Pour Prévost et Roy (2015, p. 189), l'appréciation « de la valeur d'une recherche qui utilise la MTE, comme c'est le cas pour les autres approches qualitatives, se vérifie par sa capacité à produire une réponse "adéquate" à une problématique clairement définie ». Ils ajoutent que les paramètres de la fidélité et de la validité généralement utilisés dans une recherche avec un test d'hypothèse classique s'expriment différemment dans une recherche qualitative qui utilise la MTE. Renvoyant à Guba et Lincoln (1994), Maxwell (1997) et Patton (2002), Prévost et Roy (2015) mentionnent que les critères de validité d'une recherche employant une MTE peuvent être regroupés sous cinq rubriques : le paradigme de recherche, la fiabilité (*fidélité*), l'efficacité (*ou validité de construit*), la crédibilité (*ou validité interne et objectivité*) et la transférabilité (*ou validité externe*)³¹. En utilisant le tableau de Prévost et Roy (2015) qui identifie quelques critères de validation, nous pouvons appliquer ces critères à notre recherche. Les précédents chapitres de notre thèse ont d'abord été marqués par le critère de fidélité qui valide, d'une part, la fiabilité des méthodes et instruments de cueillette de réflexions (nos réflexions et celles des cochercheurs) et, d'autre part, notre transparence de chercheur et celle des cochercheurs dans les processus d'analyse de ces réflexions sur la dynamique relationnelle qui ont été amassées lors de nos différentes étapes

³⁰ Nous avons pris soin de faire relire ce chapitre en 2013 par le pasteur Sylvain Triqueneaux, auteur de Jean Calvin ; *Institution de la religion chrétienne* paru chez Kerygma-Excelsis en 2009. Même si ce chapitre a évolué depuis cette date, son avis nous a été précieux et nous tenons à le remercier de ses idées et conseils.

³¹ Les termes en italique sont ceux utilisés dans les recherches qualitatives.

et avec nos outils de cueillette. Puis, notre recherche a été caractérisée par le critère d'efficacité (validité du construit dans les six premières étapes) de notre recherche qui a permis d'expliquer le phénomène de la dynamique relationnelle. Nos chapitres ont été, aussi, sous le signe des critères de crédibilité et de conformabilité qui font la démonstration que le sujet de notre recherche a été convenablement défini et que l'argumentation scientifique respecte la logique de nos cadres scientifiques. Finalement, pour apporter une réponse adéquate à notre question de recherche en lien avec notre cadre heuristique, nous consacrons ce quatrième chapitre pour valider les deux derniers critères auxquels les auteurs en MTE accordent une importance particulière : le paradigme de recherche et la transférabilité.

Nous explorons le critère du paradigme de recherche, c'est-à-dire la pertinence de notre démarche heuristique, à partir d'un retour sur une période de notre vie, soit l'enfance et l'adolescence. Cette période identitaire a été fortement influencée par les principes éducatifs et pratiques de la théologie protestante réformée libérale³², et nous essayerons de voir en quoi ces principes ont conditionné notre intuition et les convictions qui guident actuellement notre dynamique relationnelle.

Nous nous efforçons également de satisfaire au critère de transférabilité en confortant notre intuition dans un contexte différent de celui d'une approche collaborative avec nos cochercheurs.

³² Nous ajoutons « *libéral* » à « *réformé* » pour indiquer au lecteur que cette pensée a considérablement évolué depuis la Réforme, notamment dans ses pratiques et la manière de concevoir son rapport au savoir. Voir le point 4.2.

L'idée de pouvoir explorer la pratique de la dynamique relationnelle en nous appuyant sur une vision pastorale du protestantisme réformé libéral ne nous est apparue formellement qu'en 2011, après plusieurs questionnements sur les éléments identitaires qui ont mené à la construction de nos convictions sur la relation.

Nous faisons le pari que de se replonger dans une réflexion personnelle sur notre pratique pastorale protestante réformée et libérale, telle que nous l'avons vécue, peut apporter une validation externe et compléter notre modèle de la dynamique relationnelle présenté à la figure 15.

Ce chapitre se focalisera sur la découverte de lignes de conduite qui peuvent guider notre pratique et notamment nos intentions (finalités courtes ou longues) sur la dynamique relationnelle.

Ce chapitre se veut un essai, sans doute idéalisé – nous idéalisons souvent notre enfance³³ –, pour décrire l'interaction entre des pratiques protestantes et une vision personnelle des processus complexes qui ont construit notre dynamique relationnelle. En effet, nous ne comprenions pas forcément, même à l'âge adulte, avant d'écrire ce chapitre, tous les liens qui pouvaient exister entre nos souvenirs, les rites religieux de notre jeunesse, les concepts expliqués par nos pasteurs et le construit de notre dynamique relationnelle. Cet essai modeste ne se veut pas un plaidoyer ou une forme de prosélytisme de la pensée protestante réformée libérale. L'évocation des mots

³³ Voir les processus décrits par Cyrulnik en lien avec son enfance durant la Seconde Guerre mondiale. Cyrulnik, B. (2010). *Je me souviens...* Paris, France : Poches, Odile Jacob.

« *plaidoyer* » et « *prosélytisme* » serait un non-sens dans notre démarche scientifique heuristique.

Ce chapitre nous permettra dans un premier temps de communiquer une réflexion personnelle sur des principes, que nous croyons fondateurs de notre dynamique relationnelle à partir de la religion de notre enfance et de notre adolescence.

Deuxièmement, il nous aidera à décrire certains principes protestants qui touchent à la fois la notion d'école³⁴ dans un sens large et la notion de pratique.

Troisièmement, ce chapitre décrira certains constats issus de cette réflexion en lien avec une théologie pratique protestante et plus particulièrement la notion de transmission de son discours et de ses savoirs inclus dans tout processus pédagogique.

4.1 L'homme protestant que nous sommes...

Le protestantisme réformé libéral français a servi, selon nous, de fondement à la construction de notre parcours identitaire et de nos convictions sur la relation qui alimente notre foi dans la relation humaine. Cette « *culture* » religieuse a marqué le début de notre vie et de nos croyances, et elle y est encore fortement ancrée.

³⁴ Nous considérons que le terme « *école* », dans un sens large, se rapproche de la définition étymologique et latine de « *scola* » – loisir consacré à l'étude, qui introduit à la fois, apprentissage de connaissances, plaisir d'apprendre et relations humaines.

Le protestantisme réformé libéral a introduit des paradigmes dans notre manière de voir le monde et de rentrer en relation avec lui. Ces paradigmes relationnels ont été influencés premièrement par une mère protestante qui a vécu dans son adolescence les affres de la Seconde Guerre mondiale. Elle a vécu, avec la résilience protestante au cœur de sa foi. Les privations physiologiques imposées par l'occupation des nazis (rationnement, privation) et leurs atrocités se sont révélées à elle dans la mort d'une de ses meilleures amies dans les camps d'extermination. Elle nous racontait aussi les histoires de son père, protestant, maçon et bibliothécaire, dans une compagnie de chasseurs alpins; des récits écrits dans un français parfait, et dont nous avons pu lire certains des cahiers de campagne. Elle nous expliquait aussi comment elle avait rejoint le mouvement des Auberges de jeunesse et comment elle avait géré sa propre auberge près de sa maison paternelle. À ce moment, le mouvement ajiste était très proche des grands principes de la laïcité, laïcité qui avait été largement influencée par les protestants français sous la Troisième République (Cabanel, 2010).

Deuxièmement, ce protestantisme d'action et de conviction s'est construit dans un lieu, les Cévennes, dans la région du Languedoc-Roussillon. Cette région au sud du Massif central est un bassin du protestantisme en résistance à une présence omniprésente du catholicisme durant les guerres de religion. Les Cévennes ont été, durant quatre siècles, jusqu'à la révocation de l'édit de Nantes par le roi Louis XIV en 1685, un bastion de la foi protestante réformée. Les Cévennes ont été, d'une manière radicale, après cette révocation, le lieu

de multiples massacres (les dragonnades) de la part des soldats des rois de France, qui pratiquaient sur les protestants exécutions, viols, pendaisons, bûchers sur les places publiques. Comme le souligne Jean-Pierre Chabrol (1961, p. 21) en relatant ce temps passé, ils étaient « expédié[s] par les voies coutumières, poignets tranchés, langue arrachée, yeux crevés, puis liés à deux roussins et, tant à hue qu'à étrivières, partagé[s] vif[s] par le milieu ». Ces pratiques tortionnaires avaient pour but de favoriser les conversions à la religion du roi – d'où l'expression « *nouveaux convertis* » que les instances religieuses catholiques utilisaient. Les combes et les vals remplis de chênes verts ou de châtaigniers des Cévennes, d'où coulent des eaux pures du Mont Lozère ou de l'Aigoual, ont accueilli les pleurs et les cris de ceux que l'on nommait les religionnaires de la religion « *prétendue réformée* ». Nos pasteurs nous parlaient alors de ces héros qui avaient résisté et préservé leur foi dans le « *Désert*³⁵ », malgré la mort ou les persécutions qui les attendaient : Rolland, Jean Cavalier, Marie Durand, Abraham Mazel et tous ceux qui étaient morts pour leur spiritualité dans ces montagnes et que nous nommions affectueusement « *les camisards* »³⁶. Ces héros sont célébrés chaque année au Musée du Désert³⁷ situé dans la commune de Mialet à 30 kilomètres de notre lieu de naissance.

L'influence de ce passé maternel sur notre propre vie, et la volonté pour une mère protestante d'éduquer ses enfants afin que ces types d'événements

³⁵ Voir le site du musée du Désert. Repéré à <http://www.museedudesert.com/article5684.html>

³⁶ Plusieurs auteurs des Cévennes se sont démarqués par leurs romans. Les deux plus significatifs sont sans doute ceux de Chabrol (1961) et Chamson (1970). Pour un récit complet sur les guerres de religion en Cévennes, consulter Carbonnier-Burkard (2008).

³⁷ Chaque année depuis 1911, des milliers de protestants du monde entier se donnent rendez-vous dans ce lieu de résistance, le premier week-end de septembre. Repéré à <http://www.museedudesert.com/article5684.html>

historiques ne se reproduisent pas ont conditionné notre adolescence et influencé, plus que nous le pensions, ce travail de recherche depuis ces 10 dernières années.

Actuellement, nous nous définissons comme un protestant réformé libéral par nos racines, mais comme un non-pratiquant, un « athée fidèle » comme le précise Comte-Sponville (2006, p. 42). Nous sommes, à nos yeux, moins crédible que le pratiquant protestant dans la manière d'aborder sa religion, puisque nous ne la pratiquons plus. Nous demeurons toutefois fier d'être imprégné des valeurs et des principes du protestantisme réformé cévenol tel que nous l'avons connu et vécu.

Dans cette optique, nous percevons le monde de notre jeunesse avec une volonté de « reconstruire des souvenirs logiques » (Cyrulnik, 2010, p. 82) de ce qu'ont été les temps ou les activités pastorales de notre enfance.

Toutefois, pour éviter de tomber dans une trop grande idéalisation de cette partie de notre vie, l'exploration se fera en lien avec ce que Baumann (1999) nomme « la mentalité protestante », qui conduit les protestants réformés à développer une certaine vision de l'homme éduqué dans le monde.

Nous avons choisi aussi d'utiliser quelques auteurs, spécialistes du protestantisme, afin de donner une base plus solide à notre réflexion. Ces auteurs viennent soutenir une réinterprétation des gestes et des rites de notre enfance.

Ces auteurs sont :

- Le pasteur André Gounelle³⁸, professeur à la faculté de théologie protestante de Montpellier, professeur qui nous offre une pensée à la fois synthétique, critique et pédagogique sur le protestantisme réformé, autant dans ses articles que dans ses cours en ligne;
- Le chercheur Maurice Baumann, professeur de théologie pratique au Département des sciences de l'éducation et catéchétiques à l'Université de Berne, notamment à travers son livre, *Le protestantisme et l'école : plaidoyer religieux pour un nouvel enseignement laïc*, paru en 1999;
- L'écrivaine Janine Garrisson, agrégée d'histoire et docteur ès lettres, professeure honoraire de l'Université de Limoges et membre honoraire de la Société de l'histoire du protestantisme français, à partir des pages de son livre, *L'homme protestant*, paru en 1986 et réédité en 2000, et plus particulièrement le chapitre reprenant l'histoire et l'influence du protestantisme dans l'école moderne;
- Le scientifique et humaniste, Théodore Monod (1997, 2004), comme modèle dans sa manière de vivre le protestantisme libéral en lien avec sa pratique réflexive en dehors d'un cadre formel (il a été un spécialiste

³⁸ André Gounelle, pasteur et professeur de théologie, grand pédagogue, a écrit plus d'une vingtaine de livres et près de 800 articles en lien avec le protestantisme. Il s'est consacré plus particulièrement à l'histoire de la théologie protestante. Il est docteur *honoris causa* des universités de Lausanne en Suisse et de Laval au Québec. Les articles cités de Gounelle dans cette thèse sont tous des articles en ligne sur un site qui lui est dédié. Repéré à <http://andregounelle.fr/>. Comme certaines références à Gounelle ne sont pas datées et sont nombreuses, nous avons décidé de toujours mettre en référence, son nom, la date si nous l'avons ou s.d. pour (sans date) et la référence du titre de l'article.

du désert et de l'Afrique qu'il a parcourus le plus souvent à pied durant toute sa vie);

- Les directeurs d'édition Pierre Gisel et Lucie Kaennel pour leur *Encyclopédie du protestantisme* parue en 1995 et rééditée en 2006 dans le format de poche aux PUF. L'utilisation de cette encyclopédie est utilisée comme un repère pour valider ou confirmer notre pensée;
- Le théologien français et professeur de théologie pratique, Bernard Kaempf, qui a dirigé un livre sur *l'Introduction à la théologie pratique*, dans la pensée protestante, paru en 1997 aux Presses de l'Université de Strasbourg.

4.1.2 Le protestantisme réformé libéral et notre éducation

Dans la culture protestante réformée libérale, comme dans la vie de notre mère ou celle que nous avons vécue jusqu'à 18 ans, l'éducation est au centre de l'acquisition des connaissances; non pas une éducation dans un laps de temps donné, mais une éducation tout au long de la vie³⁹ qui privilégie un questionnement, une pratique réflexive sur ses actions – réflexion où la personne reste au centre de ses apprentissages.

Nous avons toujours vu notre mère lire son feuillet journalier⁴⁰ sur une pensée issue d'un verset de la Bible. Soit elle nous le lisait, soit elle le laissait traîner

³⁹ Les protestants ont été les premiers à ouvrir des écoles pour adultes en France, notamment sous l'impulsion de grands industriels protestants, comme la famille Peugeot. Consulter le musée virtuel du protestantisme français. Repéré à <http://www.museeprotessant.org/Pages/Notices.php?scatid=76¬iceid=412&lev=1>. Voir aussi Garrisson, J. (2000, p. 173).

⁴⁰ Ce genre de calendrier a toujours été présent dans notre maison familiale. Le lecteur peut avoir un aperçu de ces feuillets en consultant le site des éditions CAEF, à la section : Vivre aujourd'hui.

volontairement sur la table de cuisine pour que ses enfants puissent le lire. Ce calendrier est toujours affiché au mur de son salon et chaque jour, méthodiquement, elle en décroche une page.

Notre vie de jeune protestant a été (il y a 35 ans) marquée par le baptême vers 13–15 ans et la profession de foi. Ces deux actes, que nous avons vécus au sortir de l'adolescence, nous ont permis de réaffirmer notre lien avec une religion et un Dieu par un choix personnel et conscient. En faisant cela, après une préparation minutieuse supervisée par nos pasteurs, nous avons affirmé notre fidélité, mais aussi notre liberté de choisir et de réfléchir de manière autonome sur notre vie et comme le précise Gounelle « sous le regard de Dieu » (Gounelle, 1988, L'esprit du protestantisme)⁴¹.

4.1.3 La pratique réflexive protestante inscrite dans les sola

Cette pratique réflexive protestante est enchâssée dans une série de principes théologiques énoncés par Luther (les *sola* – en latin), principes que les pasteurs qui ont guidé notre vie durant notre adolescence nous ont fait vivre, à savoir :

- 1) Par la grâce seule – *sola gratia*.
- 2) Seulement par la foi – *sola fides*.
- 3) Par l'Écriture seule – *sola scriptura*.
- 4) À Dieu seul la gloire – *soli deo gloria*.
- 5) L'Église doit se réformer sans cesse – *Ecclesia semper reformanda*.

⁴¹ Pour bien comprendre cet « esprit protestant ». Gounelle revient sur cet « esprit protestant » auquel il consacre un cours complet en lien avec les sola. Voir le cours en ligne de Gounelle (1998). Repéré à <http://andregounelle.fr/protestantisme/cours-1998-20-l-esprit-du-protestantisme.php>

- 6) Le principe du *sacerdoce universel* dans lequel tout homme protestant peut être « *prophète, prêtre et roi sous la seigneurie du Christ* » comme le précise l'expression protestante, c'est-à-dire que tout le monde peut servir Dieu quelle que soit sa place ou son statut.

Nous insistons sur le cinquième principe, sur cette pensée réflexive « *Ecclesia semper reformanda – l'Église doit se réformer sans cesse* ». Cette phrase indique que l'Église doit être réformée en fonction des hommes qui la composent, car elle est une réalité humaine. Elle doit donc s'adapter continuellement pour être plus près des réalités des personnes qui la construisent et de leurs pratiques. À travers son Église, c'est l'humain de cette Église qui doit se réformer sans cesse, et donc remettre en question autant son métier que ses pratiques sociales et réflexives; Dieu lui sert de guide. Par conséquent, le travail sur ce qui le construit, sur son métier, sur sa foi, devient un travail réflexif de tous les jours sous le regard de Dieu. Chaque protestant a le devoir de remettre en question sa pratique et éventuellement de créer son propre mouvement. C'est pour cela que la religion protestante, par sa capacité à s'interroger sur ses propres fondements, est multiple et comprend de nombreux courants et Églises.

Dans une vision protestante réformée, cette réflexion sur la pratique relationnelle (sa relation à soi, aux autres, à Dieu) incombe à tout croyant comme à ses pasteurs. Gisel et Kaennel (2006), les auteurs de *L'Encyclopédie du protestantisme*, précisent :

que si la tâche théologique consiste pour tout croyant à s'atteler à une (re) définition permanente de sa relation à Dieu en Jésus Christ, le

pasteur ne s'en trouve pas dispensé. Sa compétence professionnelle consiste à pouvoir offrir à chacun (donc à lui-même aussi) les moyens et les règles d'une telle définition. Redécouvrir la spécificité théologique de l'identité pastorale, c'est vraisemblablement accepter de se remettre à ce travail personnel et existentiel dans l'exercice même de son métier. Et, c'est retrouver ainsi le sens profond du sacerdoce universel. (Gisel et Kaennel (2006), p. 1138)

Pour arriver à affiner ce questionnement entre des principes théoriques et les pratiques pastorales protestantes que nous avons vécu étant jeune (le catéchisme du mercredi, les camps de jeunes, les rencontres avec des jeunes d'autres villes de notre région, les images et gestes symboliques de nos pasteurs, etc.), nous sommes retourné dans des lectures touchant le protestantisme réformé.

4.2 La pensée protestante réformée et libérale : quelques principes

Nous avons déjà évoqué les « *sola* » dans la construction de cette identité protestante. Nous revenons, dans cette partie, sur les spécificités de ce protestantisme réformé libéral.

Le terme « *protestant* » vient du verbe latin : « *protestare* ». Le dictionnaire latin-français Gaffiot (1934) indique face à ce mot : « *déclarer hautement, protester, affirmer [...] et attester, témoigner* ». Toutefois, un autre dictionnaire en ligne regroupant plusieurs sources⁴² bibliographiques en langue latine, décline le mot protestant en utilisant les termes « *protestor, atus sum, ari* »,

⁴² Repéré à http://www2c.ac-lille.fr/verlaine/College/Projets/Latin/dictionnaire_fr_latin/Dicolat.html à partir des sources bibliographiques suivantes : Dictionnaire latin-français de Ch. Lebaigue (Librairie classique d'Eugène Belin) de 1881; le lexique latin-français d'E. Sommer, augmenté par Émile Chatelain (Librairie Hachette et Cie), de 1896; le dictionnaire français-latin de L. Quicherat (Librairie Hachette et cie) de 1884; le dictionnaire latin-français de F. Gaffiot (Librairie Hachette) de 1937; le Lewis & Short Latin Dictionary (présenté sur le site Perseus).

dans le premier sens, « *affirmer hautement* » et dans un second sens, « *attester, prouver* ».

Le terme « *summus* » au côté de « *protestati* » est traduit par les termes « *le plus haut* », « *le plus élevé* » par le dictionnaire Gaffiot (1934), ce qui a pour effet d'augmenter ou d'appuyer l'affirmation. (Gounelle, 1998, La Réforme et les réformes)

Pour ce qui est du qualificatif « *réformé* » qualifiant le terme « *protestant* », dans *Évangile et Liberté*, Gounelle (2001, Les courants du protestantisme) nous indique les subtilités et les origines de cette branche du protestantisme que l'on nomme « *protestante réformée* » en comparaison avec la pensée « *protestante luthérienne* ». Il précise :

Le courant réformé est né en Suisse sous l'impulsion de Zwingli. On a tort d'appeler les réformés « calvinistes ». En effet, Calvin n'est pas à l'origine du courant réformé (comme Luther l'est du luthéranisme) et, s'il l'a beaucoup influencé, d'autres par exemple, le zurichois Bullinger, y jouent un rôle presque aussi important. De plus, il y a toujours eu des réformés anticalvinistes (comme Castellion, un précurseur du libéralisme). (Gounelle, 2008, La foi réformée)

Cette précision nous semble majeure, car la grande partie des lectures portant sur le protestantisme ne font pas cette distinction si claire entre Calvin et le courant dit « *réformé* ». Gounelle (2001, Les courants du protestantisme) indique :

Entre luthériens et réformés, il existe une grande proximité; ils se distinguent cependant sur trois points :

1. Le luthéranisme part d'une angoisse existentielle qui amène à s'interroger d'abord sur le salut (comment puis-je être sauvé?), tandis que les réformés partent d'une interrogation sur la juste interprétation de la Bible (qu'enseigne-t-elle exactement?). Bien entendu, les réformés se préoccupent aussi du salut et les luthériens de la juste lecture de la Bible. Il n'y a pas, ici, opposition entre eux, mais différence d'accentuation.

2. Les luthériens mettent l'accent sur la relation existentielle avec Dieu et les réformés sur le comportement dans le monde. Les luthériens sont plus attentifs à la vie spirituelle et les réformés à l'éthique. Là également, il ne s'agit pas d'un conflit; de chaque côté on reconnaît l'importance de la piété et de l'éthique, mais il n'en demeure pas moins que les insistances ou les priorités ne sont pas les mêmes.

3. Il y a un véritable désaccord, qui s'est traduit par des disputes très vives au seizième siècle, sur les sacrements qui sont, pour les luthériens, les véhicules ou les canaux de la grâce divine, alors que pour les réformés ils sont des signes qui en témoignent. Les luthériens accordent plus de poids et de valeur au baptême et à la Cène que les réformés.

En dépit de ces différences, luthériens et réformés sont très proches les uns des autres. En Europe, ils ont signé en 1970 la Concorde de Leuenberg qui exprime leur accord sur l'essentiel. (Gounelle, 2001, Les courants du protestantisme)

Gounelle revient enfin sur la notion de protestantisme libéral ou néoprotestantisme⁴³ qui s'est développé à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle en Europe. Un protestantisme très proche des courants de la laïcité et de l'Éducation nouvelle et dans lequel nous avons grandi.

Le protestantisme libéral opère dans la pensée et la spiritualité chrétienne un tournant encore plus considérable que celui de la Réforme. Les protestants d'aujourd'hui ne ressemblent guère à leurs ancêtres du seizième siècle. Comme le souligne justement l'historien E. Trøeltsch, par leur théologie, leur piété, leurs conceptions de l'Église, leurs pratiques, Luther et Calvin sont beaucoup plus proches de leurs adversaires catholiques de l'époque que de la plupart des luthériens et des réformés actuels.

Sur trois points importants, le néoprotestantisme se sépare du protestantisme de la Réforme.

1. Il renonce, et même s'oppose à l'idée d'un État chrétien, soumis à l'Église. Il accepte la laïcité ou la sécularisation de la société. Il refuse

⁴³ En 2015, Mériadek Darcel mentionne aussi ce protestantisme libéral et néoprotestantisme, en indiquant que cette forme de protestantisme se structure autour de quatre axes. Le premier est que la Bible est l'interprétation d'une expérience humaine en désacralisant le texte; le deuxième, c'est qu'après la révolution kantienne ce protestantisme introduit le relativisme de la doctrine, la vérité unique entre le discours et la chose n'existe plus; le troisième consiste en la dissociation de l'Église et de l'État avec une implication plus forte de l'Église dans la société; le quatrième est l'importance de l'expérience, « *la vérité subjective fait passer le protestantisme d'une religion intellectuelle à une religion du sensible* ». Darcel, M. (2015). *Apprendre à philosopher avec le protestantisme* (p. 23-24). Paris, France : Ellipses.

qu'on se serve de la force ou de la loi pour imposer la bonne religion dans un pays. La foi est personnelle, individuelle, non collective.

2. Il ne voit plus dans la Bible un livre dicté par Dieu et, par conséquent, exempt de toute erreur. Il la considère comme un ensemble de textes certes précieux, voire indispensables, mais imparfaits et critiquables, écrits par des hommes qui témoignent de Dieu.

3. Il estime que la doctrine ne formule pas une vérité absolue. Elle ne dit pas ce qu'il faut obligatoirement croire pour être chrétien. Elle exprime la manière dont des chrétiens, en un temps et en un lieu donné, ont compris ou comprennent leur foi. Elle est donc amendable et révisable.

Pour les protestants conservateurs, la Réforme a été faite une fois pour toutes au seizième siècle; elle est achevée. Le protestantisme actuel doit s'y tenir et la maintenir. Pour les néoprotestants, le seizième siècle a mis en marche un processus qu'il faut continuer. La Réforme représente un point de départ ou une première étape, pas un modèle à imiter et à reproduire tel quel. Il importe de réformer la Réforme elle-même pour lui être fidèle. (Gounelle, 2001, Les courants du protestantisme)

Ces quelques lignes de Gounelle, qui sont bien sûr un résumé très rapide de cette pensée, situent toutefois dans l'histoire de notre religion la construction de « *l'esprit protestant réformé* » et sa capacité de marquer autant les esprits que les pratiques relationnelles de ceux qui les ont vécues et qui les vivent.

Pour sa part, Monod (2004, p. 149) indique, en parlant du protestantisme libéral :

On est, dans une large mesure, ce que l'éducation, l'enseignement, les influences diverses nous ont fait. J'ai eu le privilège d'être élevé dans ce type de protestantisme que l'on pourrait nommer « libéral » [...] c'est-à-dire un christianisme attachant plus d'importance à l'eu-praxie qu'à l'ortho-doxie, à la rectitude de la conduite qu'à l'adhésion à un catalogue de propositions dogmatiques, en bref au message évangélique qu'aux formulations des grands symboles, de Nicée ou d'Athanase. La foi pour nous ne se superpose pas à la croyance, la primauté demeure la vie et à l'esprit plutôt qu'à la lettre d'un texte.

L'*eu-praxis* de Monod, c'est-à-dire l'action droite ou l'action juste, la rectitude de la conduite, le protestant engagé, comme nous l'avons été dans notre jeunesse, va essayer d'en faire un choix conscient.

Garrisson (2000, p. 7), pour sa part, précise dans son introduction :

On ne naît pas protestant, on le devient⁴⁴. Et surtout, on le demeure, au-delà des dogmes et des rites d'une religion délaissée [...] Lorsque dans le devenir d'une famille, les rejetons cessent de croire au Dieu qui avait choisi, pour les prédestiner, leurs ancêtres, leur reste sans doute gravée au cœur et à l'âme la conviction de demeurer éternellement le sel de la terre.

On naît dans une famille protestante, mais on le devient par choix.

4.2.1 L'esprit protestant réformé

Maintes fois, nous avons entendu dans notre jeunesse l'expression « *À Dieu seul la gloire* », quatrième sola de Luther, slogan des huguenots⁴⁵ ou camisards (Carbonnier-Burkard, 2008) et de leurs ancêtres protestants des Cévennes, qui conçoivent Dieu comme un être unique au-dessus des humains et qui définit selon Gounelle cet « *esprit protestant* ».

L'idolâtrie des images, des *ex-voto*, des saints, et de leurs représentants, qui entraîne certaines comparaisons et des liens formels entre l'homme et Dieu,

⁴⁴ Cette phrase est attribuée souvent à Tertullien, dans un écrit qu'il rédige aux alentours de l'an 197 dans *Apologétique* (XVIII, 4) : « *On ne naît pas chrétien, on le devient* ».

⁴⁵ Le terme « huguenot » est le terme que les catholiques vont donner aux protestants réformés durant les guerres de religion; on va aussi les nommer les « religionnaires », les pratiquants d'une « Religion prétendue réformée »; en Cévennes, les « parpaillots » (en lien avec un ancien chef calviniste décapité en place d'Avignon en 1562, Jean-Perrin Parpaille; voir Honnorat, 1846).

est rejetée avec véhémence. L'individu ne peut pas se comparer à Dieu, il doit assumer ses actes. En ce sens, Gounelle (1998) précise :

Gardons de confondre Dieu avec ce qui manifeste sa présence, exprime son amour et dévoile son action; ne sacralisons pas, ne divinisons pas la Bible, les sacrements, les doctrines, les sanctuaires, les ministres du Culte, prêtres ou pasteurs. Ils sont des moyens, des instruments dont Dieu se sert, mais ils ne sont pas divins ni sacrés. (Gounelle, 1998, L'esprit du protestantisme)

Dans les Cévennes protestantes, la croix huguenote est sans doute le seul symbole religieux que nos aïeux osaient afficher, davantage en souvenir de la capacité de résistance des protestants cévenols face aux dragons du roi lors des guerres de religion que pour vénérer un objet pieux. L'objet incarne la résistance, il est plus le symbole d'une attitude, un signe de reconnaissance qu'une dévotion.

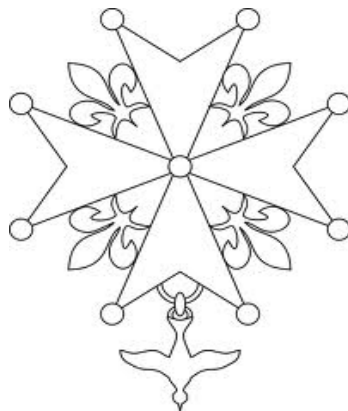


Figure 16 : Croix huguenote portée par les protestants cévenols. Explication de la symbolique. Repéré à <https://www.museeprotestant.org/notice/la-croix-huguenote-3/>

Cette non-vénération d'images ou d'idoles s'applique aussi à la Bible et aux vivants. Cette attitude place le réformé en questionnement continu sur ses gestes relationnels et sur ses pratiques professionnelles. Le réformé ne peut

pas justifier ses actes en citant Dieu ou en essayant par toutes sortes de stratagèmes de se rapprocher de Dieu, car il diviniserait ses actes.

Le « *croire* » en Dieu devient un acte de responsabilité individuelle, qui se traduit, comme le précise Gounelle (1998, *L'esprit du protestantisme*), par : « *Je suis devant Dieu* ».

Cette affirmation introduit un caractère « *personnaliste* » ou « *existentialiste* » chez le réformé, qui enlève les intermédiaires, les institutions, les églises et les cathédrales. Le réformé peut avoir une relation directe avec Dieu, il peut parler à Dieu chez lui dans son salon ou sous un arbre comme me le répétait souvent mon pasteur. Je n'avais pas besoin de lui pour m'adresser à Dieu.

Cette rencontre avec Dieu « est [une] rencontre personnelle et dialogue intime avec Dieu. Dieu s'adresse directement à la personne. Il ne passe pas obligatoirement par le système ecclésial. Il entre en relation avec le croyant sans transiter par des instances médiatrices ». (Gounelle, 1998, *L'esprit du protestantisme*)

Cette capacité de s'adresser directement à Dieu impose au protestant une responsabilité, car il doit comprendre et expliquer sa relation à Dieu. Cette pratique renvoie le réformé à sa capacité à lire la parole de Dieu, mais aussi à toujours bonifier son interprétation.

Monod (2004, p. 23) précise :

La Bible n'est pas un livre, c'est une bibliothèque, et tout n'est pas d'égale inspiration religieuse à l'intérieur de cette vaste bibliothèque. [...] Tout esprit qui veut avoir un contact avec la Bible de façon précise et efficace doit opérer un certain nombre de distinctions entre les parties de cette bibliothèque. Il doit s'informer autant que possible de

l'histoire de cette bibliothèque et replacer les textes dans une perspective historique [...].

Ici, Monod replace la Bible dans une vision beaucoup plus large d'un être éduqué qui maîtrise un processus scientifique (la bibliothèque). En ce sens, pour Monod, la Bible est plus un livre qui ouvre la voie sur des questionnements, sur la recherche d'attitudes personnelles de compréhension dans sa relation au monde.

Pour Gounelle, l'esprit protestant s'incarne aussi dans cette « *âme protestante qui se manifeste dans la théologie qu'elle suscite ou dont elle se nourrit* » (Gounelle, 1998, L'esprit du protestantisme). Toutefois, comme il le précise, il y a toujours une différence entre le principe et le vécu, entre le théorique et la pratique. Pour cela, le réformé doit continuellement s'interroger sur la pratique de sa foi pour l'adapter au monde. Le protestant doit donc douter de ses actes pour les remettre en question. Rien n'est acquis.

Ce type d'attitude est sans doute à la base de notre questionnement sur notre dynamique relationnelle et sur notre volonté d'explorer notre intuition.

4.2.2 La vision de l'école dans la pensée protestante réformée libérale

À partir de la responsabilité du protestant de s'éduquer afin de lire la Bible, on peut comprendre pourquoi les protestants réformés ont fait de l'école une priorité. Chaque protestant a une responsabilité par rapport à l'interprétation qu'il fait de la Bible. Il a donc la responsabilité, comme ses parents et ceux qui l'accompagnent, d'améliorer la qualité de son interprétation par la lecture et l'écriture.

Dans nos souvenirs, nos pasteurs étaient toujours là pour accompagner notre interprétation jusqu'à notre autonomie réflexive qui consistait à choisir notre religion.

L'importance de l'école, dans un sens large, est là, certes pour apprendre, mais surtout pour mettre en doute et affirmer la place de Dieu dans sa vie. Garrison (2000, p. 165) décrit ces liens entre l'histoire de la pensée protestante et l'école; elle mentionne que « le réformé tourné vers l'avenir, assuré des capacités humaines de progrès, fait montre d'une inébranlable confiance dans l'éducation capable de façonner et même de transformer les individus ».

L'école a joué un rôle très important dans le développement de la pensée protestante libérale et dans notre éducation; et pas forcément « *l'école-structure* », mais l'école en tant que pédagogie de la liberté et du questionnement du pouvoir.

L'école sert la mission première du réformé : être capable de comprendre le livre biblique sans que ce dernier ne soit un dogme; être capable de faire des liens entre le livre, sa vie et le monde. La Bible est vue comme une ressource à la disposition du protestant qui lui permet de réinterpréter sa vie et son métier.

Luther inscrira comme troisième principe : « *sola scriptura – par l'écriture seule* », donnant la possibilité à tout croyant de pouvoir commenter et

interpréter le livre sans passer par un clerc ou un traducteur. Cela a donné au réformé l'obligation de s'éduquer, de penser qu'il est capable, comme le dit Garrisson (2000, p. 172), « d'agir sur lui-même et sur le réel qui l'entoure ».

Dans cette volonté, les protestants réformés vont être épris de pédagogie, et cela très tôt, à la suite de la Réforme. Baumann (1999) donne l'exemple de Philip Melanchton⁴⁶, proche collaborateur de Luther, qu'il nomme : « *le pédagogue de la Réforme* ». Cette pédagogie protestante devait permettre à ses croyants « à ne pas changer d'opinion par hasard », selon l'expression de Melanchton citée par Baumann (1999, p. 47).

La Suisse des réformés allait devenir le carrefour de la pensée éducative en Europe, « lieu géométrique des innovations pédagogiques » (Garrisson, 2000, p. 177), de Rousseau à Freinet, en passant par Pestalozzi, Piaget, Madame de Staël, de Saussure, Pauline de Kergomard, et bien d'autres – plusieurs de ces auteurs ont animé notre jeunesse d'éducateur.

Pour préciser l'importance de l'éducation chez le protestant réformé, nous pouvons nommer Ferdinand Buisson, pédagogue protestant, fondateur de la Ligue des droits de l'Homme, prix Nobel de la paix, fervent défenseur de l'école laïque et à qui l'on doit le mot « *laïcité* », auteur qui a écrit le premier *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction au primaire* en 1887. Son ouvrage va servir de livre pratique aux premiers agissements du personnel de l'école

⁴⁶ Nous utilisons ici l'orthographe de Baumann pour écrire « Philip Melanchton ». Toutefois, nous retrouverons la graphie « Philipp Melanchthon » de son vrai nom Philipp Schwartzerd dit « Melanchthon » dans plusieurs sources bibliographiques.

laïque et gratuite en France. Déjà en 1887, il met la relation avec l'élève au cœur de l'éducation. Garrisson (2000, p. 179) précise :

Buisson et son équipe pédagogique argumentent : « si les enfants mettaient jadis si longtemps à apprendre si peu : cela tenait précisément à la manière dont on leur enseignait » [...]. L'école sera vivante, car le but de la leçon, soulignent les instructions pédagogiques de Buisson (et d'autres pédagogues protestants), est de retenir l'attention de l'élève et de gagner son intérêt. Il s'agira donc en partant de choses connues par l'enfant de faire découvrir par l'enchaînement des questions et des réponses ce que Ferdinand Buisson appelle la « vérité ». ...). Tout ce que l'enfant trouve par lui-même, remarque encore Buisson, est autant de gagner; tout ce qu'il apprend sans comprendre est autant de perdu.

Dans cette pédagogie, nous pouvons voir une constance précisée par Baumann(1999) et décrite par Garrisson (2000, p. 183) :

[...] confiants dans l'homme et ses possibilités d'amélioration, ils (les protestants) sont toujours persuadés – comme leurs ancêtres du XVI^e – que les chrétiens, ou plus largement les humains n'ont pas à attendre passivement [...] pour construire ce que Calvin nomme « l'ordre politique ». « L'ordre politique » ce n'est pas la société parfaite [...], mais une société évolutive, progressant grâce à la volonté humaine vers plus d'organisation et plus de justice.

Dans cette vision de l'école, Baumann (1999, p. 83-84) indique que cette pédagogie protestante s'articule constamment autour de trois axes :

Premièrement, en s'intéressant au phénomène global de l'éducation, en cherchant à en saisir les tenants et les aboutissants, en travaillant sur les finalités et en tentant de définir une doctrine pédagogique.
Deuxièmement, en collaborant aux travaux des chercheurs des sciences de l'éducation afin de réaliser les esquisses d'une réalisation pratique de la doctrine pédagogique qu'ils ont élaborée [...]
Troisièmement, en se risquant au bricolage concret de l'enseignement et de l'apprentissage. En s'aventurant, dans les salles de classe pour mettre à l'épreuve de la pratique leurs intuitions provisoires.

En ce sens, « la doctrine éducative protestante n'est rien d'autre qu'une tentative toujours provisoire de répondre aux questions fondamentales de la vie et des tâches pédagogiques qui lui sont liées ». (Baumann, 1999, p. 85)

Cette pédagogie, précise Baumann, est :

une pédagogie de la promesse, c'est-à-dire une pédagogie placée sous le signe du provisoire [...], qui proclame qu'il y a lieu d'espérer en l'avenir de l'homme, car celui-ci est placé sous le regard bienveillant de Dieu. [...] Le projet pédagogique n'est jamais abouti, il mérite d'être amélioré. (Baumann : 1999, 85-86)

Dans cette volonté de bâtir une pensée protestante de qualité en collaboration avec ses fidèles, Baumann (1999, p. 94) indique que c'est dans cet esprit que « *l'école* » protestante représente « une communauté de chercheurs. Elle est un espace de dialogue mis à la disposition des enfants et des jeunes [et des adultes] afin qu'ils se construisent eux-mêmes et inventent une société pacifiée ». Et, que « la mentalité protestante se résume peut-être à cette simple idée : proposer aux autres la promesse subversive d'un dépassement radical d'eux-mêmes et des traditions qui les ont précédés. » (Baumann, 1999, p. 109).

Avec les affirmations de Baumann, nous revenions aux sources de notre éducation, de notre humanisme, à ce que nous avons découvert dans notre récit de pratique (l'importance du groupe et d'un dialogue de qualité avec nos pairs pour comprendre notre vie et notre relation au monde). Nous retrouvions aussi le principe de revenir à l'intérieur de soi décrit par Moustakas (1990) pour prendre conscience des convictions que nous habitent.

Enfin, les paroles de Baumann appuyaient d'une manière certaine, le critère de transférabilité (Prévost et Roy 2015) de la MTE, c'est-à-dire la capacité du chercheur à observer son sujet de recherche à partir d'un autre point de vue

pour mieux l'éclairer et trouver des solutions ou un modèle innovant à son questionnement.

Toutefois, il nous restait à mieux comprendre comment les apports de la pensée protestante réformée et libérale traitaient la notion de « pratique » en lien avec les processus réflexifs. Nous avons indiqué au chapitre un que notre thèse s'appuyait au départ de notre démarche sur les principes de la « *science action* » (Argyris, Putman, McClain et Smith, 1985; Argyris et Schön, 1978; Argyris, 1995), et de la praxéologie québécoise (Tessier et Tellier, 1991; Tessier, 1996; St Arnaud, 2003) qui voulaient que la théorie procède de la pratique. Il était important pour nous de voir comment les protestants réformés articulaient les termes « *pratique et théorie* » et par quels gestes réflexifs cela se traduisait concrètement dans leur vie.

4.3 La théologie pratique protestante réformée

Le protestant réformé ne doit rien prendre pour acquis, surtout pas ses réussites, mais sans cesse les remettre en question. Ainsi, le terme « *théologie pratique* » est très peu utilisé par les protestants, car la théologie protestante est de fait une science de la réflexion sur son quotidien et son Église. Elle est toujours « *pratique* » et « *réflexive* ». Il est surprenant de voir que dans *l'Encyclopédie du protestantisme* de Gisel et Kaennel (1995), la théologie pratique protestante n'a pas son paragraphe propre; elle se veut pour ces auteurs, et par définition, toujours pratique.

Kaempf (1997), de son côté, se permet d'utiliser le terme théologie pratique protestante dans le titre de son ouvrage. Kaempf (1997) inscrit cette théologie pratique en droite ligne des principes de la Réforme (*les sola*). Kaempf précise que, pour Luther, la théologie ne peut être que pratique – *vera theologia est practica* (Kaempf, 1997).

Selon Kaempf (1997), le développement des sciences sociales (les approches de la nouvelle communication⁴⁷, la sociologie, la psychologie, l'approche de la systémique et de la complexité) va donner à la théologie pratique protestante une nouvelle force qui soulèvera des questions de différentes manières sur les pratiques relationnelles et sur la foi. Pour lui, la théologie pratique protestante doit être proche des sciences sociales afin de les interpeller et de se laisser interpeller par elles. La théologie pratique protestante est donc en questionnement continu à la fois sur le monde et dans le monde.

Actuellement, de nombreuses universités, autant protestantes que catholiques, créent des groupes de recherche ou des instituts ou unités d'enseignement reliés à la théologie pratique. La recherche de sens en lien avec une pratique de la foi dans des sociétés plus individualistes et particularistes (Kaempf, 1997) s'inscrit en droite ligne avec ce renouveau de la théologie protestante.

⁴⁷ Voir les auteurs Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Wilden, 1983; Winkin, 2001 et 2014.

De plus, la règle « *du sacerdoce universel* » du protestantisme interpelle particulièrement les formes de la théologie pratique protestante, car tout croyant, par sa capacité à devenir « *pasteur* », doit interroger sa pratique et ses relations (la conduite de sa vie) avec ses croyances. Autrement dit, il ne peut pas penser sa relation à Dieu sans s'interroger sur sa relation au monde.

Cependant, Kaempf indique aussi que le lecteur doit prendre en compte cette nuance, il ne doit pas espérer « une définition définitive et incontestable de la théologie pratique » dans son livre, mais que celui-ci veut davantage faire « apparaître des lignes de force » de la théologie pratique (Kaempf, 1997, p. 42-43).

Selon Kaempf, pratique et théorie se côtoient et doivent s'interpeller. Les approches déductives et inductives en théologie doivent être en communication et non en opposition. L'accent est plutôt mis aujourd'hui sur le dialogue entre ces pôles, comme le fait, par exemple, Laurent Gagnebin (cité par Kaempf, 1997p. 47). Gagnebin voit la théologie pratique comme un questionnement constant entre trois pôles : Écritures, Enseignements ecclésiaux et Expériences pratiques (les 3 E), mais à ces trois pôles il en rajoute un quatrième qui marque : « l'ouverture à la transcendance, celui de l'Esprit qui nous échappe toujours ». Il rajoute ainsi que l'incomplétude de notre réflexion doit toujours être présente à celui qui réfléchit sur ses actes.

Pour Kaempf, la difficulté et la richesse de la théologie pratique protestante résident dans le fait de toujours s'interroger sur les liens et voir comment les

interactions, les flux d'idées entre théorie et pratique, entre théologie et sciences humaines, entre les hommes et leurs relations en lien avec leur foi, établissent un dialogue.

Ce qui nous impressionne chez Kaempf, c'est qu'en ne donnant pas de définition claire de la théologie pratique protestante, il invite le lecteur à assumer le rôle de celui qui remet en question sa propre pratique. Il donne des pistes au lecteur, mais il l'invite à poursuivre sa réflexion par lui-même sans lui donner une définition claire.

On peut dire que tous les acteurs de la vie de l'Église font de la théologie pratique quand ils s'efforcent de réfléchir leurs pratiques à la lumière de la théologie ou quand réciproquement, ils laissent leurs pratiques interroger leur réflexion théologique. (Kaempf, 1997, p. 51)

Pour compléter notre réflexion sur la théologie pratique protestante, nous avons essayé, avec différents moteurs de recherche, de trouver le terme « *pratique réflexive* », « *praxéologie* », « *théologie pratique* » dans les différents écrits de Gounelle que nous avons utilisés pour écrire ce chapitre. Nous n'avons pas trouvé ces mots exactement accolés les uns aux autres, mais à force de lire ses articles, nous avons fait le constat que la majeure partie de ses écrits contenaient ces termes dans des formes plus subtiles (reprise réflexive, interprétation réflexive, doute et foi, épistémologie, pratique, théorie, théologie systématique, etc.).

Ce travail de relecture des articles de Gounelle nous confirmait, aussi, que la réflexion sur la pratique doit être au cœur même de la vie du protestant et de sa réflexion personnelle. Toutefois, pour Gounelle, ce protestant ne peut

oublier le théorique qui a construit sa religion et sa foi. Le protestant réformé se doit de pratiquer une théologie de l'action réflexive, de l'interaction, du lien et de la relation à l'autre afin de mieux comprendre sa foi, mais il ne doit pas oublier l'histoire et les principes à la base de sa théologie.

Par exemple, Gounelle (1997, *Sans et mais*) évoque à titre posthume son ami, l'auteur André Dumas, qui pratiquait, selon ses propres termes, « *une théologie de la réalité* ». Dumas, précise Gounelle, insiste sur les « *mais* » qui doivent être présents dans la pensée réflexive protestante. Les *sola* affirment *mais* ne contraignent pas. Gounelle écrit : « Dumas souligne que la vie humaine est personnelle, mais politique; qu'elle pratique la soumission, mais que cette soumission est résistance [...]. Il n'y a pas de politique chrétienne, mais une responsabilité politique des chrétiens » par rapport à leur passé et à leur avenir.

Enfin, et toujours en lien avec cette théologie pratique ancrée dans des principes théoriques, Gounelle (s.d., *Systématique*)⁴⁸, dans son lexique théologique, revient sur le terme de « *théologie systématique* » en citant notamment l'œuvre de Tillich. Cette théologie est « *systématique* », car elle associe théorie et pratique dans la pensée protestante. Il indique que le théologien protestant : « ne bâtit pas un édifice théologique à habiter, un immeuble de doctrines et de rites où se reposer. Il met en route, il anime un parcours, pas seulement un va-et-vient, mais une progression » (Gounelle, s.d., *Systématique*). Cependant, dans cette progression, il ne peut pas oublier

⁴⁸ Voir l'article complet de Gounelle dans la section vocabulaire théologique. Repéré à <http://andregounelle.fr/vocabulaire-theologique/systematique.php>

les principes théoriques qui ont construit la théologie qu'il pratique. « Il faut donc se livrer à une herméneutique, toujours risquée, qui tente de discerner le message, la parole venant de Dieu à travers un discours humain daté et situé. » (Gounelle, s.d., Systématique)

Il termine cet article sur la « *théologie systématique* » par les mots suivants :

Il ne s'agit pas tant d'élaborer et d'enseigner des doctrines qu'il faudrait recevoir que de confronter ce que nous recevons de la Bible avec ce que nous vivons. Le système, ainsi compris, est dynamique et ouvert, non pas rigide et fermé. (Gounelle, s.d., Systématique)

Pour les auteurs du protestantisme réformé que nous avons cités, réfléchir sur sa pratique relationnelle, c'est-à-dire sur soi en lien avec son monde et sur un futur plus humain à bâtir, équivaut à un acte d'organisation (de filage) des composantes contenues entre des concepts théoriques et les mouvements réflexifs qui les composent. C'est un tissage serré entre pratique et théorie, entre passé, présent et futur.

Dans cet acte de filage, la théologie pratique protestante pose aussi la question de la responsabilité du croyant par rapport à sa foi, mais aussi par rapport à la transmission de cette foi au monde.

Nous nous souvenons que lorsque nous assistions au culte avec notre mère, la responsabilité de l'homélie était souvent assumée par un fidèle. Ce dernier expliquait à partir d'une rencontre ou d'une expérience vécue, comment il pouvait relier cette expérience à un passage de la Bible et comment ce passage l'avait amené à réfléchir sur sa propre vie et à prendre des décisions.

Nous faisons ici un parallèle avec ce que Moustakas (1990) indiquait quand il décrivait la capacité du chercheur à faire passer son savoir tacite à un savoir explicite et que les autres (ses lecteurs), à partir de leurs commentaires, servaient de validation à son savoir.

4.3.1 L'importance de la transmission dans la théologie pratique protestante

La diffusion du protestantisme par ses pasteurs passe notamment par deux grandes traditions d'enseignement religieux : l'homilétique, c'est-à-dire la capacité du pasteur à diffuser le message de Dieu en construisant un discours en lien avec le présent de ses fidèles⁴⁹, et la catéchétique⁵⁰, soit la capacité à adapter l'enseignement du message de Dieu à des populations qui évoluent, à des générations qui sont différentes de celles de leurs parents.

Pour bien comprendre ce processus dans la théologie pratique protestante, nous avons dû faire un détour par deux auteurs québécois, spécialistes de la théologie pratique, Jean-Guy Nadeau (1993) et Marcel Viau (1993).

En lien avec la transmission (écoute et parole), Nadeau (1993) fait des rapprochements avec la psychologie humaniste (Maslow, Rogers) et notamment le courant de pensée protestant étatsunien. Ce courant humaniste étatsunien a été influencé par des concepts de la religion protestante. Carl

⁴⁹ Voir à ce sujet, les différences entre catholiques et protestants (Deneken, Parmentier, 2010).

⁵⁰ « Le mot catéchèse vient du grec « Katekein » qui signifie faire écho, faire résonner. C'est instruire sous une forme orale pour transmettre non des rites, mais des articles de foi et une espérance. Repéré à <https://www.museeprotestant.org/notice/le-catechisme-dans-leglise-reformee/>

Rogers était sur le point de devenir pasteur avant de devenir le psychologue clinicien que nous connaissons (Beillerot et Gault, 2003). La psychologie humaniste, et particulièrement la relation d'aide, met beaucoup l'accent sur la capacité de l'individu à développer la maîtrise de sa propre existence et d'être le maître de son discours. L'individu transmet sa difficulté au clinicien, et le clinicien le guide dans ses choix. Le clinicien humaniste remet la responsabilité au sujet, ce qui dans les faits est une attitude très protestante.

Nous pouvons voir un lien direct avec « *la pédagogie de la promesse* » évoquée par Baumann (1999) ou la partie du livre de Kaempf touchant « *la poïmenique*⁵¹ », autrement dit « *la cure d'âme* », traduit par « *entretien ou dialogue pastoral* » ou en anglais par « *counseling* » (Kaempf, 1997, p. 149).

Pour sa part, Viau (1993) se base beaucoup, lui aussi, sur le courant du pragmatisme américain pour explorer à la fois les approches inductives de la connaissance et remettre à l'avant-scène le rôle de la pratique, particulièrement la capacité de l'individu à construire et à réfléchir sur sa propre expérience à partir du langage (Viau, 1993)

Dans son ouvrage, Viau nous montre bien la complexité contenue dans le terme « *théologie pratique* » et spécifiquement le terme « *pratique* » avec l'expérience des sujets et la manière dont ils vont la transmettre. En citant des auteurs comme Berkeley (1685-1703), Pierce (1842-1910), Georges Herbert

⁵¹ Kaempf précise que poïmenique vient du grec poïmen qui veut dire berger, pasteur, père, alors que « *cure d'âme* » pourrait être traduit littéralement en grec par le mot « *psychothérapie* ».

Mead (1863-1931) ou Dewey (1859-1952) ainsi que Locke (1632-1704) avec « *la tabula rasa* » et son précis sur l'éducation, Viau nous indique comment la pensée de ces auteurs a profondément modifié le concept de connaissance, mais aussi la pédagogie axée sur l'expérience du sujet au XX^e siècle.

Deux aspects, abordés par Viau (1993), ont fortement retenu notre attention puisqu'ils concernent directement cette capacité de transmission des connaissances du croyant.

Le premier est l'importance que Viau accorde au discours comme outil permettant la rencontre de l'autre. Viau (1993) souligne que, dans la théologie pratique, la place du langage dans le discours devient prépondérante pour que le sujet puisse s'adapter à son contexte et donc aux expériences humaines, les réinterpréter et les comprendre. Il mentionne :

En conséquence, le langage qui est le véhicule de ces représentations joue un rôle essentiel, particulièrement lorsqu'il sert à la construction du discours. En effet, on ne peut « discourir » qu'à partir des pratiques de foi que les humains accomplissent dans leur expérience. La théologie pratique serait une discipline dont la fonction principale est de fabriquer des discours qui véhiculent les occurrences de la pratique de la foi des chrétiens, elle-même incorporée à l'expérience humaine. (Viau, 1993, p. 124)

Viau nous montre comment la théologie pratique doit être une réflexion constante sur les liens entre « l'expérience, le langage et la croyance » (Viau, 1993, p. 282).

Le second est que cette transmission (le lien entre son discours et ceux qui l'écoutent) repose sur l'éthique de la personne qui transmet son message,

c'est cette éthique qui doit être le lien entre le théorique et la pratique. Un principe qui a déjà été exprimé par Monod et son *eu-praxis*.

Au Québec, Viau (1993) aborde cet art du discours comme une manière de construire de la connaissance. Mais pour cela, il indique qu'il est essentiel de passer par l'autre et oser créer une relation et échanger.

La conclusion du chapitre de Viau sur le discours est proche de la pensée protestante qui est présente dans le livre de Kaempf (1997), notamment dans l'un des écrits de ses coauteurs, soit Bernard Reymond (1997) qui rédige le chapitre sur l'homilétique. La manière d'adresser son discours représente une réflexion sur sa capacité à créer du lien avec l'autre, à l'influencer dans son rapport au monde qu'il habite. Reymond (dans Kaempf, 1997, p. 114-115) indique que lors de l'homélie, parce qu'il s'agit :

d'une communication orale en direct, le moi du prédicateur est beaucoup plus impliqué dans le moment du sermon qu'il ne le serait par l'usage de tout autre média ou dans les autres disciplines de la théologie (...). Le prédicateur va-t-il tenir un discours en il, ou plutôt l'exprimer en nous, voir en vous, ou résolument parler en je? [...] Osant dire - *moi* ou *je* - en chaire, s'il le fait sobrement et de manière équilibrée, le prédicateur permet à la communauté rassemblée d'être un nous, il autorise implicitement chacun des fidèles à être un je capable de choix personnel, de croire ou de douter à sa propre manière et de s'associer librement au nous de la communauté chrétienne.

Kaempf et ses coauteurs abordent l'art du discours comme pratique pédagogique à part entière, alors que Viau la traite comme une manière de construire de la connaissance en réinterprétant sa vie. Les deux sont sans doute complémentaires, puisque le fait de dire sa connaissance nous permet de mieux en prendre conscience et de mieux nous situer. Mais pour cela, on

doit toujours passer par l'autre et oser créer une relation pour échanger sur cette connaissance.

Les approches des sciences humaines (sociologie, psychologie, etc.), et notamment les approches de la communication telles que décrites par Kaempf (1997), deviennent essentielles pour adresser notre discours, mais aussi pour comprendre les différents comportements de la communauté humaine qui le recevra.

Nous voyons là des liens très importants avec la démarche de l'écriture des récits de pratique que nous avons utilisée avec nos cochercheurs. Le récit de pratique est à notre avis un discours sur sa propre existence et le fait de le faire lire aux autres cochercheurs (un acte de diffusion) constitue une remise en question profonde sur la pratique de sa dynamique relationnelle.

La transmission de son discours (écrit ou oral) confirme ou infirme l'individu dans ses croyances, dans ses convictions sur la relation et dans son identité relationnelle. Il pose la question fondamentale de sa capacité à « *rencontrer l'autre* » à partir de ses savoirs.

La maîtrise de notre discours devient à la fois le début et le but de nos actions pédagogiques. Il inclut à la fois le contenu et la relation, la réflexion, l'instantanéité et la prédiction, la prise de conscience ou, comme le dit Meirieu (1991, p. 119), « une jouissance de la prise de possession de sa propre pensée ».

Nous découvrons petit à petit que la théologie pratique protestante réformée dans laquelle nous avons grandi a influencé chez nous le fait de vouloir comprendre notre passé, mais elle a aussi influencé le fait de transmettre convenablement à l'autre ce que nous avons appris, et comment décrypter les différents comportements de la communauté qui va les recevoir.

Dans ce processus de transmission, les protestants ne communiquent pas uniquement un savoir, mais aussi un savoir-faire et un savoir-être au cœur de leur pédagogie. La capacité de créer une rencontre autour de ces savoirs pour créer un dialogue porteur d'humanisme est donc une priorité dans une théologie pratique protestante.

Par conséquent, comprendre les processus qui animent cette transmission, que nous avons identifiés au chapitre 3 comme des mouvements réflexifs (MR), devient donc essentiel pour l'avenir des pratiques pédagogiques que nous utilisons et pour le maintien de relations de qualité avec nos interlocuteurs.

Conclusion

Si dans le troisième chapitre nous avons décrit six mouvements réflexifs issus de l'observation de la pratique relationnelle de nos chercheurs, dans ce quatrième chapitre nous avons regardé la pratique de la dynamique relationnelle sous un autre angle, soit à partir de certains principes de la religion protestante réformée et libérale notamment l'école, la pratique

réflexive et la pratique (en tant que gestes quotidiens). Ces principes ont construit, selon nous, les prémisses de nos convictions sur la relation.

Nous retenons de cette exploration sur cette partie de notre vie, qui valide la septième étape de notre recherche, un slogan et trois d'axes réflexifs de fond qui nous aident à poursuivre l'exploration de notre intuition sur les processus d'autorégulation de notre dynamique relationnelle.

Le slogan, pour un éducateur protestant, peut se résumer dans cette phrase : *« l'important n'est pas tant de croire en Dieu, mais de dire dans quel Dieu on croit »*.

Le premier axe issu de ce slogan se résume pour les protestants réformés, notamment ceux des Cévennes, à bien sûr connaître les enseignements de la Bible, mais aussi à connaître l'histoire de leur foi. En effet, maîtriser l'histoire de leur foi (les luttes, les tortures, les résistances), toujours placée sous le regard de Dieu, doit influencer les gestes de leur vie quotidienne, sans toutefois les idéaliser. La résistance pour sa foi s'incarne dans l'humilité. Cette foi et cette histoire doivent se vivre dans le quotidien de leur vie. Foi et histoire leur servent d'exemples, d'où la nécessité de préciser que le livre (la Bible), qui est un savoir théorique, doit être le commencement et non la fin de ces savoirs comme nous l'ont indiqué notre mère ou les auteurs sur le protestantisme que nous avons consultés, mais aussi nos cochercheurs au chapitre 2. Le livre doit ouvrir nos univers relationnels et les remettre en question (Monod, 2004). Ce livre doit être la porte d'entrée d'une bibliothèque

qui donne accès et donne envie d'approfondir ou de questionner d'autres savoirs que ceux déjà acquis.

Les deuxième et troisième axes touchent la transmission de cette foi. Cette transmission concerne autant les techniques et les valeurs qui soutiennent ces techniques que la connaissance du public qui va recevoir ces savoirs, d'où la nécessité, pour les protestants réformés, d'être éduqués dans le sens large du terme. Lire la Bible ne suffit pas. Par le sacerdoce universel et son importance (Gisel et Kaennel, 2006), tout protestant peut devenir pasteur. Il ne faut pas oublier que dans les Cévennes les pasteurs étaient souvent élus par la population. Cette élection pose en toile de fond la connaissance de la Bible, mais aussi la capacité pour tout protestant de proposer le message de Dieu à un public qui écoute et s'interroge, qui est proche de son pasteur.

La transmission du message de Dieu (comme nos savoirs) soulève une réflexion sur les techniques qui vont nous permettre de construire et de diffuser cet enseignement. Toutes les approches éducatives novatrices, tous les courants des sciences humaines, tels que décrits par Kaempf (1997), doivent servir le pasteur protestant pour améliorer la diffusion de ses savoirs. En ce sens, même si ce protestantisme réformé repose sur des principes énoncés par Luther et Calvin, il y a plus de 500 ans, il reste très pragmatique et novateur dans la manière de transmettre ses connaissances.

Le troisième axe touche la connaissance du public qui va recevoir notre discours. En effet, chez les pasteurs réformés et dans nos souvenirs,

l'important est d'être avec son public et de vivre avec, de participer au vécu de sa communauté. Pas forcément dans un temple, mais sur un terrain de football (soccer en Amérique du Nord), dans une cuisine ou au Désert comme l'ont fait les protestants des Cévennes. L'éducation doit se faire à partir de « l'intérieur » du groupe. Le fait « d'être avec » rend le discours sur sa foi beaucoup plus humain, ce que Dumas cité par Gounelle (1997) nomme « une théologie de la réalité ».

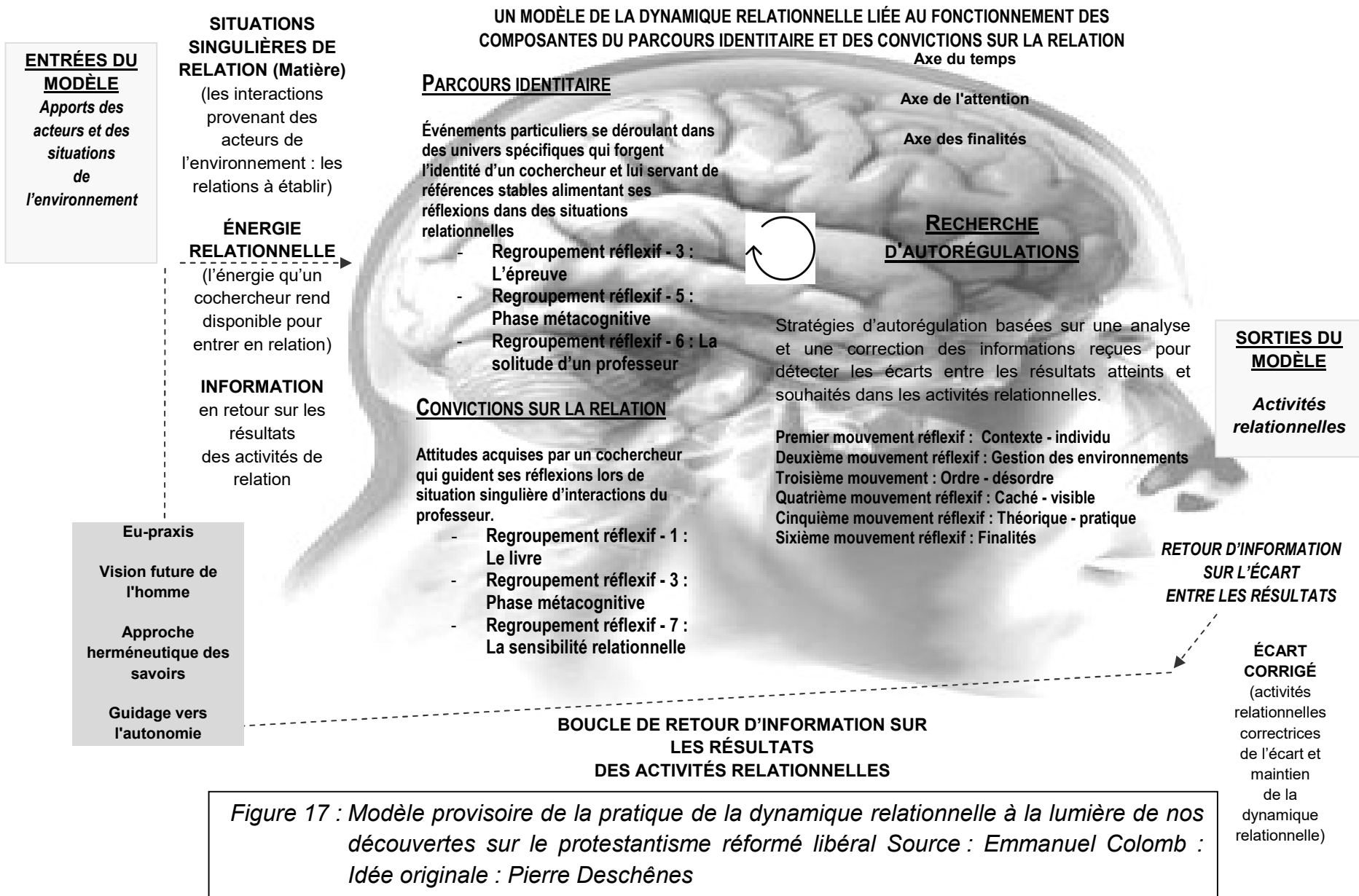
Comme éducateur, il doit y avoir une cohérence entre ces trois axes, entre les savoirs acquis, la diffusion de ces savoirs et le public à qui ils s'adressent. Là est sans doute, avant même la connaissance des processus d'autorégulation sur la dynamique relationnelle, le cœur des interactions d'un pédagogue issu du protestantisme réformé. Cette cohérence repose sur la nécessité de rechercher *une eu-praxis*, une action droite ou juste (Monod, 2004), soit d'être un exemple dans la manière de vivre sa foi, et dans la façon de la diffuser.

La pratique de la dynamique relationnelle de cette foi réformée se résume, pour nous, dans certains principes de cette cohérence, soit :

- d'avoir une vision future de l'homme (Berger, 1964), dans laquelle un esprit d'humanisme (humanisme incarné par Dieu chez les protestants réformés, c'est-à-dire un mentor suffisamment fort pour nous amener à remettre en question nos interactions) doit guider nos relations à l'autre et favoriser continuellement notre recherche d'autonomie et de liberté (Gounelle);

- d'avoir le courage de partager une approche herméneutique de ses savoirs (Nadeau, 1993) et de les remettre en doute (Viau, 1993). Une action qui nous permet de donner du sens à notre présent à partir de nos gestes passés et qui révèle parfois nos incohérences et les incomplétudes de nos convictions.
- de développer dans notre approche pédagogique, *une pédagogie de la promesse* (Baumann, 1999) qui nous invite à promettre à l'autre le fait que nous allons prendre soin de lui pour le guider vers plus d'autonomie.

d'indiquer à nos pairs qu'en les soumettant à un processus de recherche, la construction d'un questionnement ou d'un coquestionnement est sans doute plus important pour leur vie que le choix d'une solution théorique puisque ce questionnement (le chemin) et sa compréhension sont la vraie finalité de tout processus éducatif.



5. Conclusion générale

La première partie de la conclusion de notre thèse s’amorce par un résumé de la démarche itérative, qualitative et inductive que nous avons poursuivie tout au long de notre recherche heuristique. Dans cette section, nous exposerons en détail comment nous avons essayé de répondre à notre intuition de recherche. C’est-à-dire comment l’analyse de notre pratique de la dynamique relationnelle, à partir de l’exploration de deux composantes de base et interreliées, le parcours identitaire et les convictions sur la relation, pouvait nous conduire à améliorer les processus d’auto-régulation de nos interactions dans un contexte professionnel.

La seconde partie de notre conclusion générale constitue la huitième phase de notre recherche et la dernière. Elle décrit quatre fondements de notre pratique de la dynamique relationnelle, des fondements que nous avons nommés eurêka.

5.1 Un retour sur notre démarche de recherche

À partir d’une intuition personnelle et de trois stimuli heuristiques (l’écriture de notre récit de vie, la relation avec des professeurs significatifs, la lecture d’essais critiques sur la pédagogie) qui sont venus appuyer notre intuition, nous avons rédigé notre question de recherche :

À partir d’une intuition portant sur l’amélioration de la pratique de notre dynamique relationnelle s’articulant autour de l’exploration des deux

composantes interdépendantes que sont le parcours identitaire et la construction de nos convictions sur la relation, comment pouvons-nous identifier les prémisses qui peuvent maintenir notre pratique relationnelle vivante avec les acteurs de notre environnement?

Notre démarche de recherche s'est par la suite structurée autour de deux cadres épistémologiques dans le but de bâtir un modèle théorique provisoire enraciné dans nos réflexions sur la pratique de la dynamique relationnelle. Ces cadres sont présentés au chapitre 1 avec les outils qui y sont associés.

Le premier cadre de recherche est heuristique. En nous inspirant des travaux et des écrits du psychologue humaniste Moustakas (1968, 1990, 2000), nous anticipions que ce type de recherche pouvait satisfaire notre besoin psychologique fondamental de comprendre et de trouver un sens plus construit à notre vie d'enseignant universitaire. Ce premier cadre valorisait la compréhension subjective d'un phénomène humain (notre dynamique relationnelle) et reposait sur deux postulats de la psychologie humaniste (Maslow, 1954; St-Arnaud, 1974, 1982). Le premier souligne l'importance du processus de développement personnel nécessaire à l'actualisation d'une personne, et le second indique que la personne est le centre de son expérience (primat de la subjectivité). Par conséquent, c'est à partir d'une connaissance approfondie de notre dynamique relationnelle, comme elle est vécue, ici et maintenant, dans les différentes situations de communication avec nos interlocuteurs, que notre recherche serait la plus efficace pour renouveler, comprendre et réguler nos interactions en contexte professionnel.

Afin de réaliser cette exploration et d'avoir des points de vue différents et complémentaires, puisqu'au début de cette thèse nous ne connaissions pas en détail le fonctionnement du système universitaire et notamment les enjeux relationnels qui s'y tramaient, nous avons décidé d'associer six professeurs de différents départements de l'UQAC pour nous aider à construire un modèle original de la compréhension de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire. Ces six professeurs sont devenus nos cochercheurs.

Dans le but de recueillir la totalité de notre corpus de réflexions (les nôtres et celles de nos cochercheurs), les catégoriser et les analyser, nous avons choisi un second cadre de recherche qui vient compléter notre cadre heuristique, soit la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Glaser et Strauss, 1967; Luckerboff et Guillemette, 2012; Guillemette et Luckerboff, 2015; Prévost et Roy, 2015). La MTE nous a permis de construire et de bonifier, par codage ou catégorisations successives, notre modèle provisoire de la pratique de la dynamique relationnelle au fur et à mesure de l'avancée de notre recherche. De plus, cette approche de recherche nous a permis d'utiliser, comme processus de validation et de transférabilité, notre expérience d'éducateur et d'en tirer des conclusions en lien avec notre cheminement. À partir des concepts de la MTE, nous avons construit un cadre de recherche original en huit phases qui repose sur nos expériences relationnelles personnelles et qui se complète au fur et à mesure de nos découvertes.

Notre thèse s'appuie aussi sur deux autres cadres scientifiques, qui viennent soutenir les deux premiers (heuristique et la MTE), soit ceux de la science-action et de la systémique. La science-action a servi de point de départ à notre réflexion et la systémique à bien comprendre le fonctionnement d'un système humain. Ces deux cadres de référence ont facilité notre compréhension et notre analyse et ont ultimement confirmé nos choix méthodologiques. La science-action (Argyris, Putman et McLain Smith, 1985; Argyris et Schön, 1978; Argyris, 1995, Tessier et Tellier, 1991; Tessier, 1996; St Arnaud, 2003) postule que la théorie *précède* la pratique. Pour avoir accès à la « *théorie d'usage* » ou à la théorie enracinée dans la pratique de la dynamique relationnelle, nous étions dans l'obligation d'utiliser des méthodologies de cueillette qui puissent explorer cette pratique. Les récits de vie, les cercles de dialogue, les comptes rendus exhaustifs des rencontres et le journal d'itinérance ont servi d'outils pour recueillir des réflexions enracinées dans l'intimité de la pratique de nos cochercheurs et dans la nôtre.

En ce qui concerne la systémique, cette science sur le fonctionnement d'un système complexe (Bertalanffy, 1973; Durand, 1979; Le Moigne, 1977 et 2004; Watzlawick *et al.*, 1972; Wilden, 1983; Kakangu, 2007; Morin, 1977, 1980, 1986, 1991, 1995, 2001, 2004, 2006) nous a permis de construire un second modèle provisoire à partir du moment où nous avons introduit du mouvement entre nos premières catégories et les environnements relationnels de nos cochercheurs.

Au chapitre 2, nous avons présenté la manière et les outils pour recueillir l'ensemble des réflexions de nos cochercheurs sur la pratique de leur dynamique relationnelle, puis nous avons effectué une première catégorisation des réflexions à partir d'une première version de leur récit de pratique, des comptes rendus exhaustifs des rencontres en triade, des récits commentés et de la seconde version de leur récit. Cette première catégorisation nous a permis de mettre à jour sept regroupements de réflexions (RR) enracinés dans les pratiques de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs (le livre, le mentor, l'épreuve, la finalité du métier de professeur, les processus métacognitifs, la solitude et la sensibilité relationnelle). Les deux dernières catégories ont été approfondies à partir des principes des cercles de dialogue de Bohm.

Toutefois, cette catégorisation qui touchait l'ensemble des cochercheurs était relativement statique et linéaire. Elle ne démontrait pas la complexité des environnements relationnels du professeur universitaire et les processus métacognitifs qu'il utilisait lorsqu'il transitait d'un environnement à l'autre. Nous avons donc recherché dans la littérature une approche qui nous permettrait de modéliser ces différents environnements tout en respectant les cadres épistémologiques et les premières catégories. Pour modifier ce statu quo, nous avons opté pour l'approche de Bronfenbrenner (2001) qui présente les univers relationnels d'une personne d'une manière bioécologique. À ce stade, nous avons décidé de présenter nos premières découvertes à nos cochercheurs pour qu'ils puissent les commenter. À la suite de cette rencontre et après avoir écouté plusieurs de leurs conseils, nous avons

décidé de reprendre l'ensemble des réflexions recueillies à partir de la notion de « mouvement » entre nos catégories.

Au chapitre 3, nous avons poussé plus avant cette analyse et effectué une seconde catégorisation à partir de la notion d'autorégulation comprise dans tout système vivant. Cette seconde catégorisation a permis l'émergence de six mouvements réflexifs (MR) sur la dynamique relationnelle de nos cochercheurs. Ces mouvements réflexifs sont spécifiques à certains de nos cochercheurs contrairement aux RR qui étaient présents chez nos six partenaires de recherche. Ces mouvements (l'individu et le contexte, l'expansion et la contraction, le degré d'organisation et de désorganisation, le visible et le caché, le théorique et la pratique, la finalité courte et la finalité longue) sont utilisés seul ou en couplage. Ces MR expliquaient comment la pratique de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs pouvait fonctionner par causalité circulaire entre nos composantes et nos premières catégories afin de se maintenir constamment en vie, se complexifier et devenir de plus en plus efficace.

Enfin nous voulions, dans la dernière étape (chapitre 4) de notre recherche heuristique, valider nos découvertes et essayer de les comparer à une période de notre vie qui, selon nous, avait construit nos convictions sur la manière de rentrer en relation avec nos pairs. Cette partie de notre enfance et adolescence s'était déroulée dans la religion protestante et réformée libérale dans une région particulière du sud de la France, les Cévennes. Revenir sur ce passé nous a permis de faire remonter à la surface des attitudes très

imprégnées dans des gestes et des pratiques religieuses qui viennent renforcer, à notre avis, notre modèle singulier de la dynamique relationnelle. Cet exercice nous a fait réaliser l'importance, au-delà de l'acquisition d'un savoir et de ses pratiques, de la transmission de ce savoir. En effet, les protestants réformés ont toujours été épris d'éducation, car pour eux la foi en Dieu doit toujours s'accompagner d'une pédagogie qui permet au croyant de dire en quel Dieu il croit. Cette importance de la transmission et de sa pratique entraîne des répercussions importantes sur son *eu-praxis*, sur sa vision de l'homme, sur la capacité de remettre en question ses savoirs en groupe, sur sa capacité à décrire son chemin réflexif et sur sa capacité à promettre aux autres, notamment en tant qu'éducateur, qu'à son contact, ils seront en mesure de grandir. Cette transmission soulève aussi un questionnement profond sur la connaissance du public à qui l'on transmet son discours. Pour les protestants réformés et notamment pour ses pasteurs, la pratique s'incarne toujours dans un « être avec » et dans un « faire avec », autrement dit « d'être présent » à l'autre, ce que Dumas nommait une « théologie de la réalité » (Gounelle, 1997). Pour cela, comme Kaempf (1997) l'a affirmé, l'adaptation du message nécessite d'utiliser toutes les découvertes des sciences sociales, notamment les pratiques de communication.

Chaque chapitre dont nous avons fait un résumé correspondait à un questionnement auquel nous avons essayé de répondre. Nous les rappelons ici :

- Comment pouvons-nous explorer notre intuition sur la pratique de la dynamique relationnelle à partir de notre propre expérience?

- Comment pouvons-nous approfondir ce questionnement « dans et sur » la pratique à partir du vécu d'autres chercheurs qui servent de miroir à nos découvertes?
- Comment dégager des observations recueillies des regroupements de significations, afin de mieux comprendre et qualifier les interdépendances entre nos deux composantes et construire un modèle temporaire de la dynamique relationnelle?
- Comment poursuivre la démarche heuristique à partir d'un moment de notre vie qui a été significatif et qui a, selon nous, influencé les prémisses de la construction de nos convictions sur la relation?
- Comment, enfin, élaborer un modèle singulier de la pratique de la dynamique relationnelle à partir de l'ensemble de nos réflexions qui pourrait répondre à notre intuition?

Dans la deuxième partie de la conclusion, nous allons rajouter à nos différentes découvertes des colonnes à ce modèle singulier qui, au final, nous permettra de répondre à notre intuition.

En ce qui a trait à cette intuition, nous avons constaté que la définition de Bois (2001, p. 13), citée à la page 14, voulant qu'« une poussée extrêmement forte, un processus vif dans lequel la pensée s'expose, se frotte à tous les possibles, s'ouvre à toutes les propositions, même celles qui paraissent infructueuses » et qui pousse la réflexion à avancer « jusqu'au moment où surgit l'éclair qui brise l'espace limité dans lequel l'esprit s'était confortablement installé », doit sans doute être reformulée. Pour nous, cette

intuition de départ s'est construite sur des pratiques que nous avons découvertes au courant de cette thèse : l'importance du groupe et des processus collaboratifs dans la construction de notre identité; la nécessité de mettre à jour les processus qui régulent la dynamique relationnelle; l'importance de transmettre aux autres ce que nous avons appris; la volonté de vouloir comprendre notre intuition par une recherche d'informations.

Explorer notre intuition nous a demandé d'éviter la voie de la facilité, et pousser notre recherche en dehors de l'inaction, ce que Kahneman (2011), prix Nobel d'économie, nomme « *l'intuition experte* » à savoir que notre intuition, même si elle apparaît de manière souvent rapide à notre conscience, répond à une démarche sans doute familière d'amélioration de la relation fondée sur les savoirs relationnels acquis à partir de notre expérience et de l'amélioration de nos interactions. La difficulté pour Kahneman (2011) est justement, pour les individus, d'explorer ce processus de reconnaissance intuitive qui conditionne souvent nos choix et de le confronter à une démarche scientifique.

5.2 Nos *eurêka*, les piliers d'une structure réflexive sur la dynamique relationnelle

Tout au long de notre itinéraire de recherche heuristique, nous avons noté des pistes de réflexion qui pouvaient rendre plus explicites nos intentions personnelles et pédagogiques d'éducateur et d'enseignant universitaire.

Comme le précise Bourassa *et al.* (1999, p. 70) :

Dans le jeu interactif qui s'effectue entre lui et la situation, le praticien s'affaire à déterminer l'orientation de son action à la lumière du sens

qu'il attribue à la réalité. L'intention se situe à l'interface de la représentation et de la stratégie. Autant il peut être facile pour lui de se rappeler les stratégies qu'il a déployées, autant il peut lui être difficile d'en saisir les finalités. Les intentions demeurent souvent implicites.

Ces pistes de réflexion sont reprises dans la présente conclusion. Elles constituent aussi des pistes de recherche futures pour notre carrière, dans la ligne d'une « *pratique sensible* » sur la pratique dynamique relationnelle (que nous nommons actuellement « *praxéo-sensibilité* »). Elles sont pour nous, après ce long processus, des aides à la conduite de notre vie d'éducateur. Leurs découvertes nous ont permis d'effectuer un travail d'intégration pratique de notre travail théorique, notamment à partir du MR 5 sur les finalités.

Nous avons nommé ces dernières découvertes nos *eurêka*. *Eurêka*, car elles ont émergé progressivement des concepts décrits (RR et MR) et de nos cadres épistémologiques. Elles se sont imposées à notre réflexion, mais aussi parce qu'un de nos cochercheurs a écrit ce mot dans son récit et qui parlait de l'importance de ses livres.

R1 783-793 : Ces derniers (en parlant de ses livres) sont mes alliés, mes sources d'inspiration, les eurêka de ma vie. À chaque fois que j'ai eu à me positionner sur ma vie, ils semblaient sortir de nulle part et ils étaient là tout simplement, pour ma survie. [...] Pas besoin d'explications, sans critique ni jugement, ils sont simplement là et assurent cette enveloppe sécurisante...

Mais aussi parce que le mot « heuristique » provient du grec ancien εὕρισκω (*heuriskô*), « je trouve » et possède donc la même racine étymologique qu'*eurêka*. L'heuristique de notre recherche et nos *eurêka* se rejoignent⁵². Nous préférons le terme *eurêka* au terme « *finalité* », car l'*eurêka* introduit

⁵² Normalement, on devrait translittérer *heurêka* (pour marquer l'esprit rude), mais l'usage de la transcription a imposé *eurêka* (que nous adoptons).

l'ouverture, la possibilité, le devenir à construire – alors que le terme « *finalité* », étymologiquement, clôt ce devenir.

Ces *eurêka* sont les quatre piliers de notre modèle singulier systémique et théorique. Lorsque nous avons présenté notre premier modèle temporaire (figure 2) à nos cochercheurs, nous avons intégré ce modèle dans l'approche bioécologique de Bronfenbrenner (2001) et nous avons fait une modélisation que nous retrouvons en annexe 4. Nous avons précisé dans cette annexe que notre système relationnel était dirigé par un *noosystème*, soit un système intégrateur qui fait le lien entre les capacités autorégulatrices des interactions de la personne dans l'ici et maintenant et les intentionnalités identifiées par cette personne, et que ce *noosystème* se concrétise dans une convergence des interactions et des finalités. Ces *eurêka* sont donc les quatre piliers de notre *noosystème* de la pratique de la dynamique relationnelle. À savoir :

- 1) Penser la pratique de la dynamique relationnelle comme « *une prospective du temps* ».
- 2) Penser la pratique de la dynamique relationnelle comme un processus singulier : le rôle de la rencontre.
- 3) Penser la pratique de la dynamique relationnelle comme une « *pédagogie de la promesse* ».
- 4) Penser la pratique de la dynamique relationnelle comme une pratique réflexive en lien avec des « *figures* ».

Ces *eurêka*, qui sont la huitième étape de notre démarche, se situent tous en lien avec une pensée réflexive de haut niveau (heuristique, pratique et

complexe) sur le « *métier* » d'éducateur et de professeur universitaire favorisant à la fois la capacité :

- de « *penser* » les interactions avant qu'elles ne se produisent;
- de les autoréguler au moment de l'interaction, en tenant compte des intentions;
- de projeter nos interactions dans un futur meilleur, grâce à une pratique humaniste d'actualisation de sa pratique, avec une volonté de « *changer le monde* » (selon l'expression de nos cochercheurs).

Dans cette conclusion, et avec ces *eurêka*, nous faisons le choix de ne pas renfermer notre thèse en la clôturant par des limites. Nous préférons proposer des ouvertures, des pistes de réflexion qui peuvent définir ou mieux définir les finalités structurelles de notre pratique de la dynamique relationnelle et notre identité future.

5.2.1 Eurêka 1. Penser la dynamique relationnelle comme « une prospective du temps »

Nous avons placé le chapitre 3 sous le signe du mouvement (soit « *la capacité de lubrification* » de la relation, comme le précisait un cochercheur), en identifiant certains processus d'autorégulation, systèmes ou sous-systèmes de la dynamique relationnelle.

En effet, penser la pratique de la dynamique relationnelle comme un mouvement réflexif nous place dans une vision beaucoup plus large et plus complexe qu'une approche psychologisante, qui s'inscrirait dans des

« patterns » ou des processus *hiérarchisables* en stades – même si ces derniers sont nécessaires à une pensée ordonnée, comme lors de notre premier modèle provisoire de nos regroupements réflexifs (RR) au chapitre 2 (figure 2).

L'actualisation de la complexité des mouvements réflexifs (MR) (représentée par l'image du cerveau [figure 17]) est, par sa nature, anticipatrice et projectiviste, et suggère le sens et la direction de notre interaction. Cette prise de conscience des MR permet de corriger nos interactions par notre vigilance et notre attention. Cette anticipation est toujours incluse dans le MR, avec un ou plusieurs objectifs (ou intentions) que nous nous donnons.

Le cerveau, par l'acte de la perception, se projette dans l'interaction. Aux cinq premiers sens (toucher, vision, audition, goût et olfaction), il faut ajouter « le sens du mouvement » ou de la kinesthésie (Berthoz, 2013, p. 31) afin d'améliorer sa dynamique relationnelle.

Même si Berthoz (2013) parle de cette kinesthésie en rapport avec le corps (capacité proprioceptive), nous avons utilisé cette notion de manière métaphorique, comme capacité centrale de la pensée, capacité qui se retrouve dans les apprentissages contenus dans les cercles de dialogue de Bohm. La notion de proprioception régule notre dynamique relationnelle.

Dans cette optique, comme sur le plan physique, le développement de la capacité proprioceptive contenu dans la dynamique relationnelle amène le

sujet à se projeter dans la relation future pour anticiper les autorégulations qu'il va mettre en place afin de favoriser la viabilité et la qualité de ses interactions. L'objectif de cette projection serait la capacité de notre cerveau à rechercher « une cohérence » (Berthoz, 2013, p. 101) avant qu'elle se produise, avec pour résultat d'anticiper un lien, un sens et de maintenir la relation.

Cette recherche de cohérence relationnelle génère des équilibres temporaires, des justifications toujours questionnables et sans cesse à reconstruire, à mesure que notre vie relationnelle s'inscrit dans le temps et s'ancre dans un lieu, pour nous et nos cochercheurs, dans l'institution universitaire. Mais pour nos cochercheurs, elle s'incarne dans la phrase ou dans l'espoir que nous retrouvons dans tous les récits : « *changer le monde* ».

Les MR identifiés à la suite de notre recherche nous indiquent aussi que nos cochercheurs, avec leurs niveaux de savoir, possèdent une ou plusieurs de ces capacités proprioceptives et anticipatives, soit des capacités de « *vigilance* » au regard de leur pratique de la dynamique relationnelle. De plus, le développement de certains processus de re-mémorisation, plus présents chez certains de nos cochercheurs, leur permet de favoriser des prises de conscience et des recadrages et d'utiliser plusieurs de ces MR.

Une des difficultés de ces processus d'autorégulation de la pratique de la dynamique relationnelle vient du fait que le processus de perception et la

notion de prise de conscience demandent une attention du sujet sur ce qu'il est en train de vivre, tout en se projetant dans l'interaction future. Dans ce mouvement, le présent et le futur seraient sans doute beaucoup plus liés que le présent et le passé, comme le précise Berthoz (2013), même si la mémoire garde sa fonction de retour sur le vécu. En effet, dans l'interaction, l'individu anticipe fortement ses actes relationnels et il définit, à l'avance quelle interaction sera exprimée par ses gestes et paroles. Il recherche une « *cohérence* » qui s'appuie elle-même sur un modèle intégré à sa personne, et qui inclut une ou plusieurs finalités.

Cependant, il faut de l'entraînement pour arriver à construire « une cohérence » (Berthoz : 2013, p. 101) entre, d'une part, la perception, l'intention et l'interaction et, d'autre part, la maîtrise et la finalité de ces mouvements réflexifs. Ces difficultés forcent nos chercheurs à construire des « *synergies* »⁵³, des connexions, des « *nœuds* », « *des causalités circulaires* » entre les solutions émergentes qui naissent de leur esprit en fonction des événements et des contextes; c'est-à-dire qu'à une situation donnée, notre chercheur sera considéré comme plus efficace s'il est capable, en activant ces « *synergies* », d'anticiper non pas une, mais éventuellement plusieurs solutions possibles, lui permettant d'augmenter ses alternatives relationnelles, souvent inscrites dans son discours.

De Bono (1967) décrivait cette capacité de l'individu comme le développement « *d'une pensée latérale* », c'est-à-dire qu'à partir d'un

⁵³ De « *syn* » (ensemble) et « *ergon* » (travail).

problème relationnel vécu, nos cochercheurs peuvent énumérer plusieurs solutions et les modifier éventuellement en cours de route en fonction des évaluations qu'ils en font. Nous pourrions nommer cette capacité la « *capacité autorégulatrice de leur dynamique relationnelle* ». En cela, les MR confirment les dires de Berthoz (2013, p. 233) qui précise :

Le mouvement imaginé peut mettre en œuvre plusieurs niveaux de la cascade de mécanismes hiérarchiques emboîtés. Il n'y a pas une sorte de mouvement imaginé, il y a plusieurs degrés d'imbrication de l'imagination et de l'exécution.

De ce fait, nous pensons que l'identification de MR sur la pratique de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs leur permet de développer des capacités proprioceptives et autorégulatrices, mais aussi des capacités anticipatrices des interactions à venir qui améliorent leurs pratiques relationnelles.

Cette identification des MR demande un effort à leur mémoire⁵⁴, et celui-ci s'inscrit dans la qualité d'une relation que l'on perçoit chez les professeurs qui nous ont marqué lors de notre formation de maîtrise, en gardant une relation constante et autorégulée avec leur auditoire dans leur enseignement.

Déjà, Berger (1964, p. 270-275) nous invitait « à voir loin, à voir large, à analyser en profondeur », à prendre des risques et « à penser à l'homme » par rapport au processus d'« accélération » scientifique et à l'augmentation

⁵⁴ Voir De Certeau et Giard (1990, p. 131) : « *La mémoire dépérit quand elle n'est plus capable. Elle se construit au contraire d'événements qui ne dépendent pas d'elle, liée à l'expectation qu'il va se produire quelque chose d'étranger au présent. Bien loin d'être le reliquaire ou la poubelle du passé, elle vit de croire à des possibles et de les attendre, vigilante, à l'affût. Elle se mobilise relativement à ce qui arrive – une surprise, qu'elle est habile à transformer en occasion. Elle se loge dans une rencontre fortuite, chez l'autre* ».

de « la mobilité, des embouteillages et des interdictions ». Il précisait en outre : « L'avenir n'est pas seulement ce qui peut "arriver" ou ce qui a le plus de chances de se produire. Il est aussi, dans une proportion qui ne cesse de croître, ce que nous aurons voulu qu'il fût. »

Nous pourrions croire que, par son caractère hypothétique, une prospective relationnelle identifiant nos *eurêka* est détachée de l'interaction et qu'elle ne sert point son autorégulation par son aspect transversal ou flou. Or, pour nous, la prospective – dans sa capacité à identifier les mouvements réflexifs de la dynamique relationnelle – est déjà comprise en partie dans chacune de nos interactions. Toute la difficulté, comme nous avons essayé de faire dans ce travail, est de les rendre visibles.

La pensée prospective nous permet de nous diriger dans le « *complexe* » de la dynamique relationnelle. Elle permet de nous dépasser ou de nous orienter dans les contraintes des processus d'influence des réseaux et des systèmes⁵⁵, comme nous le précise Polère (2012) dans son document : *Prospective : Questions actuelles*.

La pensée prospective nous invite, dit Polère (2012, p. 111), à l'innovation, à « un impératif d'invention » à partir des valeurs que nous voulons promouvoir.

⁵⁵ L'article de Polère (2012) reprend de manière très complète, à partir de la pensée de Berger (1964), la pensée de la prospective, notamment les questions qui lient prospective et valeurs, prospective et utopie, prospective, rationalité et créativité, prospective et innovation. (pour le correcteur : lien modifié dans la bibliographie)

5.2.2 Eurêka 2. Penser la dynamique relationnelle comme un processus singulier : le rôle de la rencontre

Les termes « *rencontre* » et « *rencontrer* » reviennent souvent dans le récit de nos cochercheurs comme dans la pensée protestante et les expériences sociales de notre propre vie. Ce mot cristallise à la fois la volonté qui désire passer à l'action et l'action relationnelle elle-même. La « *rencontre* » s'incarne à la fois dans des événements relationnels vécus (notre expérience sociale, familiale, professionnelle, notre passé) qui côtoient la pratique de l'instant (l'adaptation) et la gestion des émotions (la peur, l'amour, etc.) dans une volonté éventuelle de coopération et de dialogue avec l'autre. Dans la « *rencontre* », nous ne pouvons pas séparer rationalité, action et émotions. Les phrases suivantes de nos cochercheurs nous l'indiquent.

R1 1444 : [...] apocalypse et première rencontre avec le leader [...] en moi.

R1 2368 : [...] puis j'ai convoqué une rencontre.

R1 3226-3227 : notre rencontre avec un professeur originaire de France (origine de la ville). Ce fut fantastique!

R1 3482-3483 : Ce que j'aime particulièrement, c'est de rencontrer les étudiants du programme dans les préparations de stages et lors des retours de stages.

R2 727-728 : Je ne suis pas las de la recherche. Bien au contraire! Elle est comme les rencontres avec un amoureux habitant dans un autre pays : rares, mais intensément vécues.

R2 1673-1676 : Le seul but de l'éducation, la seule finalité du système éducatif, c'est d'apprendre à chaque enfant à rencontrer les autres, pas seulement les autres enfants, aussi le prof, aussi les grandes personnes, un peu tout le monde; savoir rencontrer, c'est le propre de l'être humain et c'est cela qui le différencie des autres êtres que l'on dit vivants. La vie, ce n'est pas ça qui est important : c'est la vie humaine, c'est la conscience humaine.

Étymologiquement, le terme « *rencontre* » est associé à l'action de combattre et introduit de l'aléatoire et de l'imprévu, mais c'est aussi une action qui demande une préparation, une gestion (CNRTL, sans date, en ligne). Elle est

à la fois tactique (gestion de l'instant et de la réaction émotive de l'autre) et stratégique (planification de l'action). Elle nous demande dans tous les cas d'être prêt à la nouveauté, à la surprise, à l'émergence. En cela, la volonté de « *la rencontre* » (présente dans la pratique de la dynamique relationnelle de nos cochercheurs) exige une énergie, notamment à cause des remises en question sur ce que nous sommes comme personne.

Comme l'indique Kakangu (2007, p. 391-393), le préfixe « re » que nous trouvons dans le mot « *rencontre* » signifie :

« Toujours », « encore », « à nouveau » [...]. Re nous envoie à l'idée d'organisation (organisation active), synonyme de réorganisation permanente. [...] Re est polarisé par l'idée de répétition (redoublement et réitération, de communication/connexion) entre ce qui sinon serait séparé (comme dans relier, réunir).

Il signale que le « re », le second principe de la thermodynamique (principe qui précise la dégradation de l'énergie), « constitue un processus de recharge énergétique, qui permet à l'être vivant de rétablir son homéostasie. [...] Le Re est récursif, c'est-à-dire qu'il dépasse la simple rétroaction régulatrice, il introduit des principes de ré-organisation ». (Kakangu, 2007, p. 392-395). La « *rencontre* » est en effet ré-organisatrice de sa propre pensée et de sa propre action.

Ce « re », comme le précise Halbronn (non daté), docteur es lettres, spécialiste en linguistique, dans un article en ligne sur ce préfixe, « implique de repartir à zéro comme si de rien n'était, en faisant quasiment abstraction du passé sans toutefois l'oublier ».

La « *rencontre* » est un exercice beaucoup plus difficile que nous pouvions le croire *a priori*, car elle inclut nos appréhensions⁵⁶, nos peurs, nos doutes qui reposent sur une intention implicite et pas toujours très claire, comme l'a précisé Bourassa (1999), car cette intention est souvent multifinalisée, ce qui ajoute de la complexité à la rencontre.

Pour nous, l'identification de cette intention (ou ces intentions) se retrouve fondamentalement dans « *la rencontre* » et pose de manière différente la notion de scénario répétitif (apprentissage de niveau 1), de développement d'une capacité autorégulatoire (apprentissage de niveau 2), nous évitant de refaire deux fois les mêmes erreurs sur le plan relationnel; et cela uniquement par le développement de la capacité de percevoir les processus qui ont conduit à faire naître et vivre cette ou ces intentions.

La « *rencontre* » indique que tant que l'humain n'apprendra pas à renouveler ses manières d'approcher l'autre, ou à interpréter différemment une situation relationnelle, il continuera d'y répondre de la même façon. Percevoir, être attentif à la relation à l'autre, voir cette relation comme une « *rencontre* » amène toujours une unicité. Cette unicité relationnelle se situe dans un contexte (espace de relations multiples entre personnes et objets) qui a sa propre écologie. Identifier cette écologie nous rend sensible aux processus de

⁵⁶ Voir Kourilsky (2008, p. 324) : « *L'appréhension de l'individu reste ancrée dans le concept de prédisposition, de déterminisme et de causalité linéaire, issue de la psychologie classique [...]. Le problème est que l'hypothèse de ces prédispositions ou prévisions conduit facilement des prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes, alors qu'une des propriétés essentielles des systèmes ouverts, en interaction permanente avec leur environnement est précisément leur équivocalité* ».

recadrage et nous permet de profiter pleinement de nos rencontres, comme cela a été décrit dans les MR 1.

Bien sûr, il ne faut pas nier ici le rôle et la force des contextes culturel et institutionnel où se déroule « *la rencontre* » et qui influent sur elle. L'écologie des contextes relationnel et institutionnel possède ses normes qui, parfois, deviennent forces de loi. L'université n'échappe pas à cela. C'est sans doute le contexte institutionnel qui conditionne en partie les rencontres entre pairs dans une organisation, que ces rencontres soient formelles ou informelles. Plusieurs chercheurs nous l'ont indiqué, autant dans les récits écrits que dans les cercles de dialogue. Le contexte institutionnel a la capacité de générer ses propres processus relationnels, tout comme ses perversions et sa propre violence (voir Hirigoyen, 1998; Bilheran, 2009).

Par sa capacité de rencontrer l'autre et d'identifier l'écologie de ces rencontres, tout professeur devrait avoir éventuellement la possibilité, par l'activation des MR identifiés, de développer des stratégies susceptibles de faire évoluer ses contextes institutionnels (enseignement, recherche, service à la communauté); à moins que, au contraire, par arrivisme, par manque d'énergie ou par découragement, il finisse par accepter tout simplement de se plier à certaines règles dites et non dites de la culture relationnelle de l'institution.

La volonté de « *la rencontre* » et la maîtrise de sa régulation représentent l'anticipation et la gestion d'actes relationnels qui nous poussent à éliminer

« *le bruit* », par recadrage (Kourilsky, 2008) autour de nos communications, afin de percevoir les intentions qui peuvent construire une relation unique. La théologie pratique réformée protestante libérale l'a bien compris. Le sens de ce premier *eurêka* ne peut se construire que par la compréhension de la rencontre et l'identification de sa position relationnelle dans l'acte de la transmission. Mais « *la rencontre* » reste un acte qui est difficile et *a fortiori*, « *la rencontre* » contenue dans l'acte pédagogique. Cette rencontre est un pari alliant « plénitude et finitude, tentant à chaque fois une aventure nouvelle sans jamais disposer de la certitude de son aboutissement » comme le précise Meirieu (1991, p. 189). « *La rencontre* », acte singulier au-delà de son préfixe « *re-* », incarne aussi l'image de la complexité de la pratique de la dynamique relationnelle⁵⁷.

« *La rencontre* » s'inscrit fondamentalement dans *la complexité*, mais aussi dans le concept de « *reliance* » qui, lui, intègre la notion de « *mouvement* » décrit au chapitre 3. « *La rencontre* » est un ensemble de boucles de « *reliance* » entre moi et l'autre, une suite d'intersubjectivités. Elle est un retour continu sur soi, sur les prémisses de la construction de la relation. Elle dépasse la systémique, car elle introduit l'imprévisible et la possibilité d'une métamorphose.

⁵⁷ Morin, E. (1995, p. 110-111) : « *Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de la pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est autoproductive. À l'origine de la vie, il s'est créé une sorte de boucle, une sorte de machinerie naturelle qui revient sur elle-même et qui produit des éléments toujours plus divers qui vont créer un être complexe qui sera vivant. Le monde lui-même s'est autoproduit de façon très mystérieuse. La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier* ».

Toutefois, l'identification formelle et la priorisation d'un modèle relationnel, par l'individu, viennent mettre de l'ordre et du sens dans ma manière de voir et de vivre « *la rencontre* ». Ce modèle lui donne un certain pouvoir, une influence sur ses interactions futures. Sans nier la possibilité d'un *hasard*, comme nous l'avait indiqué un cochercheur (identifié par les termes : stochastique et sérendipité dans notre thèse), cet élément devient alors organisateur des prochaines interactions, car le cochercheur croit que cela est possible. L'identification de ce ou ces processus vient à son tour augmenter et complexifier les stratégies de régulation qui construisent à la fois l'identité et les convictions sur la relation. Ces rencontres sont, comme le précise Morin (1995), à la fois le produit et le facteur de sa dynamique relationnelle.

Nous pourrions avancer que, dans le quotidien du professeur, une boucle interactionnelle dans un domaine de vie particulier (p. ex. : personnel) vient en croiser d'autres tout au long de sa journée (enseignement, recherche, etc.). L'identification d'un processus de régulation (modèle) trouvé dans une boucle interactionnelle particulière peut à son tour agir sur toutes les autres boucles dans lesquelles notre professionnel agit.

Par exemple, lorsqu'un cochercheur nous explique, à la suite de son écrit, que les manières d'agir que lui ont montrées ses parents, ses frères ou un professeur lui servent actuellement dans ses interactions en recherche, il indique qu'il a pris conscience qu'un processus de régulation de sa dynamique relationnelle dans un domaine spécifique lui sert dans un autre

champ de sa vie relationnelle et que cette pratique le rend plus efficace et plus heureux. Cette émergence (modèle identifié) lui permet de construire des ancrages relationnels de référence, bref un modèle général d'interaction qui lui sert de guide, jusqu'à ce que ce modèle soit à nouveau modifié ou tombe en désuétude à la suite d'événements de sa vie identitaire ou d'une nouvelle rencontre. Notre cochercheur indique ici que ce saut réflexif lui permet de remettre de l'ordre, du sens dans sa dynamique relationnelle (sans nuire à son désordre) et de faire une transition d'un modèle à un autre (Voir MR 2 – expansion-contraction et MR 3 – ordre-désordre).

D'après les écrits des cochercheurs, ce modèle peut émerger très rapidement, après un événement traumatique, ou plus lentement, par la médiation de livres ou auprès de personnes significatives. La compréhension du processus relationnel découle de ces rencontres voulues ou fortuites. Une fois actualisé, ce processus ou modèle mis en mémoire devient une manière de réorganiser toutes les interactions dans les différents champs relationnels et professionnels, favorisant l'expansion ou la contraction (MR 2) de la dynamique relationnelle.

Chez les croyants les plus proches de leur foi, plusieurs d'entre eux vont nommer cet acte réorganisateur de leur vie et parfois de leur dynamique relationnelle comme « une *rencontre avec Dieu* ». Cette rencontre s'inscrit alors dans une promesse, comme une volonté de servir son Dieu au mieux de ses possibilités.

5.2.3 Eurêka 3. Penser la dynamique relationnelle comme une « pédagogie de la promesse »

Dans le pari de « *la rencontre* », l'idée protestante « *d'une pédagogie de la promesse* » (Baumann, 1999) vient permettre à toute personne de percevoir la notion de possibilité et d'amélioration, par le seul fait de croire justement dans les capacités de bienveillance et d'intelligence de l'être humain qu'il a en face de lui. La promesse s'inscrit dans la notion d'anticipation du mouvement que nous avons abordée dans l'*eurêka* 1, mais il la dépasse par la promotion de son humanisme. Il précise le MR 6 qui portait sur la finalité, en lui donnant à la fois des buts à court et à long terme.

Dans notre vie quotidienne, « *la promesse* » s'inscrit autant dans la parole que dans l'écrit. Dans la parole, car elle est un engagement oral et moral envers l'autre; dans l'écrit, car elle est à la base de toute signature de contrat. Elle agit à la fois comme un engagement sur le court terme, avec « *la promesse de* » faire, d'agir et de dire; et un engagement sur le long terme avec « *la promesse que* » cela ne se reproduira éventuellement pas en cas de faute, que l'avenir sera meilleur ou que cet avenir appartient au sujet relationnel. « *La promesse* » engage le sujet pleinement dans son présent et ses interactions à venir, dans ses responsabilités.

Cette « *promesse* » dans une pédagogie de la relation engage le sujet à ne pas jouer de jeu qui pourrait s'avérer dangereux pour lui-même, en ce qu'il ne respecterait pas les engagements pris. « *La promesse* » met en jeu l'éthique, dans ce que l'individu peut montrer et faire à l'autre, dans l'authenticité de la

relation. La promesse engage la transmission de nos messages dans une *eu-praxis* chère à Monod (2004).

Le contrat que nous avons signé avec nos cochercheurs au début du processus doctoral était une promesse que l'on se faisait, permettant d'avoir accès sans détour à leur personnalité et à leur dimension plus intime. Dans un processus d'écriture collaboratif, la promesse agit en profondeur sur le MR4 (visible-caché), sur les aspects personnels que nous montrons aux autres. Cette seule idée d'une « *pédagogie de la promesse* » vient valoriser une pédagogie du lien, de la « *reliance* »; un humanisme qui est recherché selon les études et livres cités en introduction.

Une « *pédagogie de la promesse* » nous invite à être continuellement en alerte. Dans notre rencontre avec l'autre, dans notre enseignement, il s'agit de respecter une intention de base : promettre à l'autre de mieux grandir grâce aux contenus qui sont échangés. Une promesse se construit dans la durée. C'est un rapport évolutif où il y a un début, une progression et éventuellement une fin – et parfois un mensonge. L'échec peut faire aussi partie de la promesse. La promesse donnée, comme *la rencontre* amoureuse, nécessite à la fois une authenticité et un espoir de croire que cela peut fonctionner. C'est cela qu'exprimait un cochercheur, en citant la phrase d'un épisode d'une télésérie célèbre, comme discours d'adieu à une cohorte d'étudiants.

R2 1784 -1788 : « Continuez de croire en vos rêves, car ils peuvent se réaliser. Quand vous vous regardez dans le miroir, faites-vous la promesse d'être heureux, car vous avez droit au bonheur, n'arrêtez

jamais d'y croire, et n'arrêtez jamais de croire en vos rêves, car ils peuvent se réaliser. » (Extrait de la télésérie, Les Frères Scott)

Nous pouvons toutefois penser que l'action future contenue dans « *une pédagogie de la promesse* » peut rester lettre morte face à la force d'un pouvoir institutionnel qui a ses propres plans, sa propre vision économique et qui codifie les dynamiques relationnelles de son organisation vers l'optimisation de ses ressources. (Augustinova et Oberlé, 2013) La promesse, même si elle intègre le temps et un futur meilleur, a son propre rythme : le rythme de l'écoute et de l'accompagnement. Cette « *pédagogie de la promesse* » doit s'appuyer sur des images fortes, des images qui nous permettent de garder en tête la direction de notre dynamique relationnelle.

Nos cochercheurs nous l'ont démontré. Aux grandes idées de nos vies sont associés de grandes figures, des mentors, des héros qui, par leurs pensées, leurs grandes motivations, leurs projets, leurs valeurs, leurs paroles – réactivés dans la mémoire – font évoluer nos vies. Or, « *la pédagogie de la promesse* » que Baumann décrit chez les protestants réformés se place sous le regard bienveillant de Dieu, tout comme nos actions relationnelles se placent souvent sous la vision bienveillante et critique de nos grands référents relationnels.

5.2.4 Eurêka 4. Penser la pratique de la dynamique relationnelle comme une pratique réflexive en lien avec des figures

Nous sommes convaincu que, pour nos cochercheurs, et sans doute pour une multitude d'humains, l'effort de rencontrer l'autre exige en sourdine des

figures de référence. Ces figures de référence amènent notre pensée à construire des interactions de qualité en leur accolant des normes, des valeurs et des attitudes communicationnelles.

R1 957-959 : (1) Madame T. est la femme la plus significative dans ma vie professionnelle. Elle a cru en moi, elle m'a fait confiance et a ouvert toute grande les portes de mon avenir... et j'ai saisi à bras ouverts cette opportunité (une expérience qui a duré 14 ans).

R2 926-929 : N'est-il pas étrange et grisant de savoir que quelqu'un peut regarder un objet (comme un cratère lunaire) et y voir autre chose qu'un « trou »; de prendre conscience qu'il y a donc des personnes qui détiennent un savoir que peu d'autres personnes ont et donc un pouvoir de les renseigner sur la « vérité ».

La figure paternelle ou maternelle, le héros de roman ou de film, le philosophe ou le pédagogue, l'accompagnateur, Dieu, l'antihéros, permettent à l'acteur une distanciation dans l'interaction. Ces figures lui proposent souvent des solutions d'interactions nouvelles, des innovations, des alternatives. Nous avons décrit ces figures comme des « *mentors* » lors des RR du chapitre 3. En ce sens, ces figures servent la prise de recul dans l'interaction parce que leur image symbolique, leurs comportements, leurs valeurs ont été mis en mémoire par nos cochercheurs. Elles leur permettent, à un moment donné, une re-mémorisation d'un modèle à partir d'interactions vécues ou imaginées, vues ou lues, en y ajoutant toujours une proposition d'action (volition) pour résoudre une situation relationnelle spécifique.

La figure s'incarne dans le tiers inclus. Ce tiers inclus joue l'intermédiaire entre la réalité de l'interaction en train de se vivre et l'interaction voulue. Elle incarne à la fois une représentation qui leur sert de guide, mais aussi une

représentation qui leur sert à construire leur propre modèle d'interaction les amenant à l'autonomie.

Ainsi, plus nos chercheurs auront des figures de dissociation (selon Vermersch, 2012) qui leur permettent une distanciation de leurs interactions (et les utilisent consciemment pour guider leurs actions relationnelles), plus ils auront des stratégies pour réguler leur dynamique relationnelle dans les différents systèmes d'influence dans lesquels ils interviendront. Nous pensons aussi que :

- par les fonctions hologramatiques du cerveau avec sa capacité de re-mémorisation d'une interaction à partir d'un aspect particulier de cette figure de référence;
- par les capacités de réification, c'est-à-dire la capacité de mise en image de la situation relationnelle;
- par les capacités favorisant l'autosimilarité, soit la capacité de trouver des similarités entre des interactions en train de se vivre et celles vécues antérieurement avec une figure de référence;

les cerveaux de nos chercheurs ont la possibilité de mieux faire émerger un modèle d'interaction, de regrouper ces figures par familles et de tisser des liens entre ces familles de figures.

R2 2770-2782 : Auparavant, mes modèles étaient plutôt Sartre, de Beauvoir, Camus, Edgar Morin, Bachelard, Freud; de grands esprits qui repensaient le monde, l'histoire et qui avançaient des idées géniales, différentes, avant-gardistes; des gens qui écrivaient si bien et qui rendaient service à l'humanité de cette façon, en éclairant les pensées et les actions; des gens qui enseignaient et qui voyageaient beaucoup afin de ne pas restreindre leur analyse à leur contexte immédiat. Des gens qui prenaient position, qui polémiquaient, qui s'engageaient pour les plus démunis, les sans paroles, les opprimés. Ces modèles m'ont beaucoup inspiré et les grands pédagogues ont

complété cette galerie tels Freinet, Dewey, Rogers, Dolto, Lipman. Ce que j'admire chez ces penseurs, c'est la complexité de leur système de pensée qui allie science et art, savoir et inconscient, pensée et action, critique et engagement; des esprits universels comme on en a besoin, car l'uniformité et l'unidimensionnalité ne se retrouvent ni dans la nature ni dans la vie humaine ni dans la réalité du monde.

La partie du récit que nous venons de citer nous le montre. Notre cochercheur a regroupé, selon une logique théorique qui lui est propre, des auteurs en deux familles qu'il admire. Dans une première catégorie, il a indiqué Sartre, de Beauvoir, Camus, Morin, Bachelard, Freud et dans une seconde catégorie, il a désigné Freinet, Dewey, Rogers, Dolto, Lipman. Nous pourrions penser qu'en situation d'enseignement, notre cochercheur pourrait donc plutôt rechercher des figures en lien avec la pratique de la pédagogie (mère, professeur du primaire, Freinet, Rogers, etc.) et, en situation de recherche, par exemple, évoquer des figures plutôt liées à un aspect éthique particulier de son travail (de Anakin Skywalker en Dark Vador, Bachelard, Morin, etc.). Son cerveau a développé cette capacité de faire des liens entre ses familles et ses figures de référence, que lui seul peut éventuellement percevoir.

Grâce à ses figures de référence, le cochercheur établit un lien continu entre sa pratique relationnelle et ses modèles théoriques issus de ses figures de référence. Nous croyons que plus il sera capable d'identifier ses figures dans l'interaction, plus il sera en mesure d'autoréguler sa dynamique relationnelle et d'y donner une orientation. Nous pensons aussi que ces figures sont utilisées comme des modèles symboliques. Elles peuvent servir de fondement pour redéfinir et réinterpréter l'intention relationnelle à la base de l'interaction.

Pour nous, ces figures peuvent servir de référents phénoménologiques et herméneutiques. Kourilsky (2008) nous précisait que dans le processus de recadrage, revenir à l'intention première permet souvent à l'acteur de revenir sur un aspect positif de son action. Dans les écrits des chercheurs, la figure incarne souvent un modèle positif pour la personne, soit par sa capacité à symboliser une pratique idéale de son travail, soit par sa compétence à activer un processus susceptible de l'amener vers cette pratique idéale. Avoir la capacité de faire émerger des figures de référence peut devenir un élément fort de recadrage.

Cette figure peut également servir d'étalon relationnel pour démarrer, pour guider et pour mesurer le sens de nos interactions. Elle sert à la fois de représentation intentionnelle et interactionnelle. Cette figure symbolique incarnée par Dieu chez les protestants réformés (figure qui les incite non pas à être, mais à « *devenir protestant* ») ne peut leur dire si leur interaction est correcte, puisque la figure ne la vit pas directement. Cette figure ne peut pas non plus juger physiquement nos actes, elle se positionne seulement en observateur de l'interaction. Au recadrage de l'intention de base, la figure permet de réinterpréter l'interaction à partir d'un point de vue extérieur à soi, en se mettant dans la peau d'un observateur actif et critique.

R1 2521-2524 : J'étais calme, contrairement à mon père. Il se récupéra sur la petite île, puis vint vers moi l'air ébranlé. Il avait eu très peur, et sa voix tremblait. De le voir ému et apeuré me fit vraiment mal, et je m'en voulus instantanément pour la séquence de mauvaises décisions qui m'avaient mené à exposer mon père à une telle terreur.

Ces quatre *eurêka* (*une prospective du temps, la rencontre, la pédagogie de la promesse, les figures de référence*) complètent notre modèle de la pratique dynamique relationnelle et nous proposent des pistes intégratives qui nous permettent de développer de nouvelles formes de sensibilité sur la pratique professionnelle. Cette « *praxéo-sensibilité* » met à jour un concept sans doute renouvelé de la praxéologie en y rajoutant une vision systémique et écologique dans des univers relationnels qui se côtoient, qui peuvent s'opposer et se régénérer par le seul fait de faire l'effort de les regarder et de les explorer. Cette capacité d'observation abductive, soit la capacité de rechercher au-delà des similitudes évidentes, celles qui sont cachées enfouies entre ou dans ces environnements, et qui de prime abord ne sont pas évidentes à repérer, marque pour nous l'effort que doit faire tout pédagogue pour donner un sens à sa pratique.

5.3 L'amour, la mort, la vie

En guise de réflexion plus personnelle sur ce long travail de recherche et de collaboration qui nous a renvoyé une image beaucoup plus claire, mais aussi beaucoup plus complexe, de la pratique de la dynamique relationnelle, il nous vient l'illustration d'un tableau acquis par notre mère et réalisé par une des figures de référence qui guident encore notre vie. Nous utilisons cette image, car comme nous l'a précisé Moustakas (1990) au chapitre 1, l'heuristique peut s'appuyer sur tout élément qui permet au chercheur de sonder son intériorité et notamment une œuvre d'art.

Ce tableau a été réalisé par un peintre, mais surtout un pédagogue du nom de Fernand Deligny qui avait créé, dans un petit village des Cévennes du

nom de Monoblet, durant les années 1960, une institution pour des enfants autistiques ou atteints du trouble du spectre de l'autisme. Il était l'adepte d'une « *pédagogie de la promesse* », un anticonformiste de l'innovation sociale auprès de l'enfance difficile et forcément complexe, un auteur avec qui nous avons grandi en lecture comme jeune éducateur aux CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) notamment par son livre : *Graine de crapule. Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver* (Deligny, 1945). Ce tableau trône encore dans la maison familiale et, en bas à gauche, nous pouvons lire cet extrait d'un poème de Paul Eluard écrit à l'encre noire : « *Les hommes ont des enfants sans feu, ni lieu qui réinventeront les hommes* ».



Voici une partie du poème de Paul Eluard (1968, p. 441)⁵⁸, *La mort, l'amour, la vie*, duquel est issue la phrase du tableau qui s'avère être, tout à la fois, action, réflexion et intention, mais aussi esthétique et émotion.

[...]
Les champs sont labourés les usines rayonnent
Et le blé fait son nid dans une houle énorme
La moisson la vendange ont des témoins sans nombre
Rien n'est simple ni singulier
La mer est dans les yeux du ciel ou de la nuit
La forêt donne aux arbres la sécurité
Et les murs des maisons ont une peau commune
Et les routes toujours se croisent.
Les hommes sont faits pour s'entendre
Pour se comprendre pour s'aimer
Ont des enfants qui deviendront pères des hommes
Ont des enfants sans feu ni lieu
Qui réinventeront les hommes
Et la nature et leur patrie
Celle de tous les hommes
Celle de tous les temps.

Ce poème d'Eluard marque, pour nous, le cycle, l'itératif, le non-conformisme, la relativité du temps, la volonté de créer et de réfléchir sur les savoirs acquis pour renouveler dans l'effort notre dynamique relationnelle. Le blé d'une année ne sera pas le même que celui de l'année suivante, mais nous devons nous souvenir comment nous l'avons planté et fait grandir. Ce poème nous conseille sur le futur. Il intègre pour nous, passé, présent et avenir dans l'effort constant de la création d'une relation à une terre, à des humains, à la recherche d'une *eu-praxis* ou d'une éthique de la responsabilité envers l'autre. Il permet de regarder notre pratique éducative avec passion.

⁵⁸ Le livre de Paul Eluard est paru en 1951, toutefois, on retrouve plus facilement *L'amour, la mort, la vie*, tiré du *Phénix* dans les *Œuvres complètes* de Paul Eluard (1968). Tome 2. La pléiade. Paris : Gallimard.

Nous espérons avoir pu préciser, dans cette thèse, les contours et les intérieurs d'un modèle de la dynamique relationnelle tel que nous le voyons actuellement, avec toute sa complexité. Nous souhaitons que notre réflexion puisse permettre de renouveler ou mieux comprendre, pour les hommes et femmes, professeurs et éducateurs, les composantes d'une science du complexe, une science de la réflexivité sur leur pratique de la dynamique relationnelle.

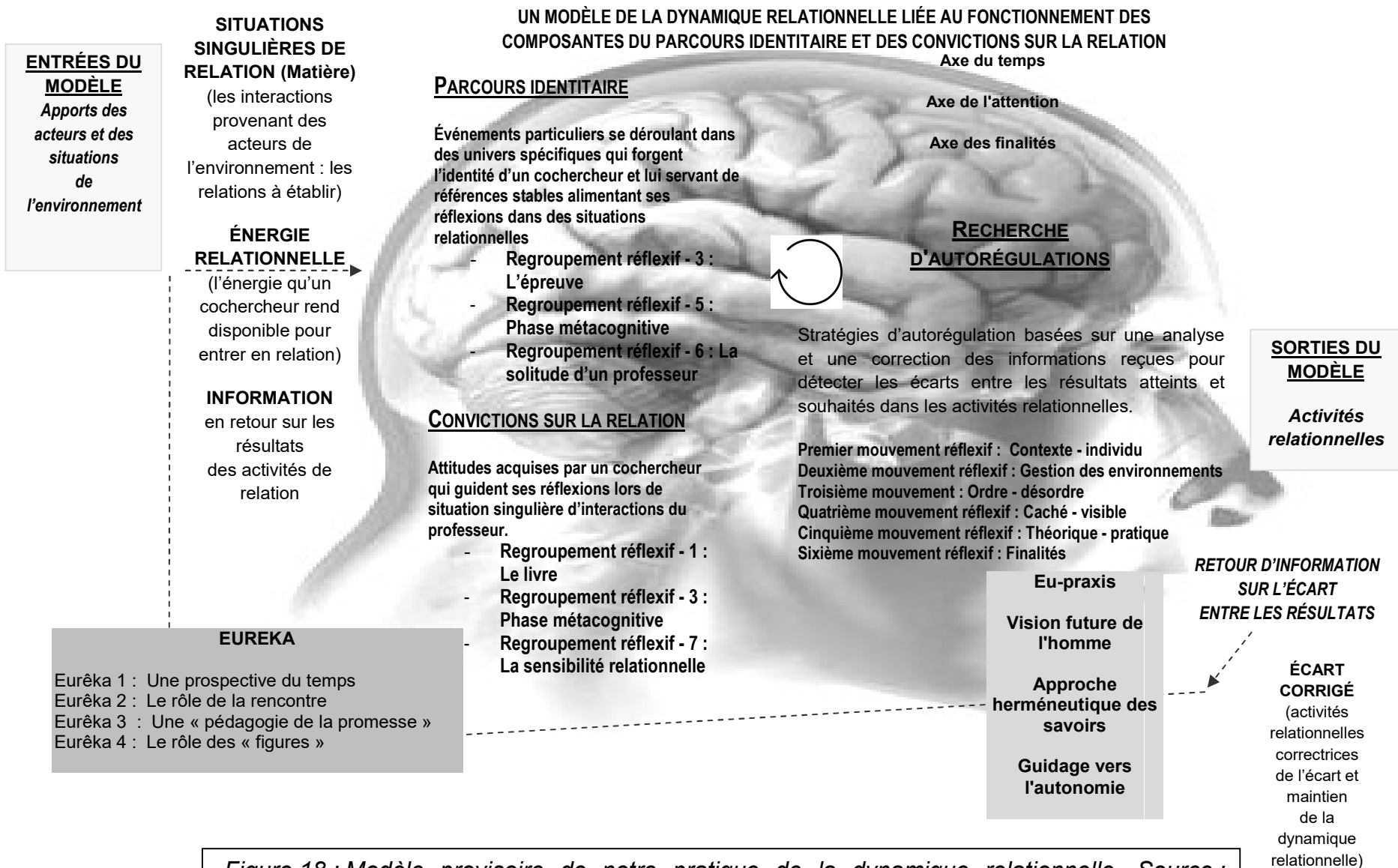


Figure 18 : Modèle provisoire de notre pratique de la dynamique relationnelle. Source : Emmanuel Colomb : Idée originale : Pierre Deschênes

BIBLIOGRAPHIE

- Absil, G. et Vandoorne, C. (2004). *L'approche écologique. Notes de cours sur L'approche par milieu de vie*. Recueil inédit, Université de Liège, École de santé publique.
- André, C. (2011). *Méditer jour après jour. 25 leçons pour vivre en pleine conscience*. Paris, France : L'iconoclaste.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris, France : InterÉditions.
- Argyris, C. et Schön, D. (1978). *Organisational learning: a theory of action perspective*. Boston, MA: Addison Wesley.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris, France : De Boeck.
- Argyris, C., Putnam, R. et McLain Smith, D. (1985). *Action science*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Augustinova, M. et Oberlé, D. (2013). *Psychologie sociale du groupe de travail. Réfléchir, travailler et décider en groupe*. Paris, France : De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par Jacques Lecomte). Paris, France : De Boeck.
- Barbier, R. (1993). *Le journal d'itinérance en formation de formateurs*. Communication présentée au Congrès de l'A.E.C.S.E., publié dans les actes en 1994. Paris, France : CNAM.
- Barbier, R. (1997, 30 avril – 2 mai). *L'éducateur comme passeur de sens*. Communication présentée au Congrès international Quelle université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université. Locarno, Suisse. Repéré à <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c9.php>
- Baribeau, C. (2004). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Barthes, R. (1963). *Sur Racine*. Paris, France : Seuil.

- Bateson, G. (1977, 1980). *Vers une écologie de l'esprit* (tomes I et II, traduit par Perial Drisso et Laurencine Lot). Paris, France : Seuil.
- Baumann, M. (1999). *Le protestantisme et l'école. Plaidoyer religieux pour un nouvel enseignement laïc*. Genève, Suisse : Labor et Fides.
- Beillerot, J. et Gault, M. (dir.) (2003). *Autobiographie de Carl Rogers. Lectures plurielles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bernard, M. (s. d.). *Psychomotricité*. Encyclopædia Universalis en ligne. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/psychomotricite/>
- Bertalanffy, L. von (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris, France : Dunod.
- Berthaux, D. (2001). *Les récits de vie*. Paris, France : Nathan Université.
- Berthoz, A. (2013). *Le sens du mouvement*. Paris, France : Odile Jacob.
- Bettelheim, B. (1998). *La forteresse vide*. Paris, France : Gallimard.
- Bilheran, A. (2009). *Harcèlement : famille, institution, entreprise*. Paris, France : Armand Colin.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the implicate order*. Londres, Angleterre: Routledge.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. Londres, Angleterre: Routledge.
- Bohm, D. et Nichol, L. (2004). *On dialogue*. Londres, Angleterre et New York, NY: Routledge.
- Bohm, D. et Peat, F. D. (1990). *La conscience et l'univers*. Monaco : Le Rocher.
- Bohm, D., Factor, D. et Garrett, P. (1991). *Dialogue: a proposal*. Repéré à <http://www.world.std.com/~lo/bohm/0000.html>

- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris, France : Point d'Appui.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(5), 1-9.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, B. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L., Lapointe, S. et Rhéaume, J. (1998). *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Boutinet, J. P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J. P. (2009). *L'ABC de la VAE*. Paris, France : Érès.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory on human development. Dans N. J. Smelser et P. B. Bates (dir.), *International encyclopedia on social and behavioural sciences* (vol. 10, p. 6963-6970). New York, NY: Elsevier.
- Cabanel, P. (2000). *Les protestants et la République de 1870 à nos jours*. Bruxelles, Belgique : Éditions Complexe.
- Calvin, J., Vedrines, M. de, Wells, P. et Triqueneaux, S. (2009). *Institution de la religion chrétienne*. Aix-en-Provence, France / Charols, France : Kerygma / Excelsis.
- Carbonnier-Burkard, M. (2008). *Comprendre la révolte des camisards*. Rennes, France : Éditions Ouest France.
- Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte et J. P. Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (p. 141-163). Québec, Québec : PUL.
- Cayer, M. (1996). *An inquiry into the experience of Bohm's dialogue* (Thèse de doctorat inédite). Saybrook University.
- Chabrol, J. P. (1961). *Les fous de Dieu*. Paris, France : Gallimard.
- Chamson, A. (1970). *La tour de Constance*. Paris, France : Plon.

- Chené, A. (1989). Analyse du récit de formation. Dans G. Pineau et G. Jobert (dir.), *Histoires de vie, tome II : Approches multidisciplinaires*. Paris, France : L'Harmattan.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Third handbook of research on teaching* (p. 255-298). New York, NY: MacMillan.
- CNRTL [Centre national de ressources textuelles et lexicales]. (s. d.). Repéré à <http://www.cnrtl.fr/>
- Cohen-Scali, V., Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Colomb, E. (2010). La pratique du dialogue. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et la culture religieuse*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Covey, S. R. (1996). *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. Paris, France : Éditions First.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Cyrulnik, B. (2009). *Un merveilleux malheur*. Paris, France : Poches, Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2010). *Je me souviens...* Paris, France : Poches, Odile Jacob.
- De Bono, E. (1967). *The use of lateral thinking*. Londres, Angleterre: Jonathan Cape.
- De Certeau, M. et Giard, L. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris, France : Gallimard.
- De Gaulejac, V. et Legrand, M. (2008). *Intervenir par le récit de vie*. Toulouse, France : Érès.
- Dehaene, S. (2014). *Le Code de la conscience*. Paris, France : Odile Jacob.
- Deligny, F. (1945). *Graine de crapule – Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*. Paris, France : Éditions du Scarabée.

- Deneken, M. et Parmentier, E. (2010). *Homilétique, pourquoi prêcher. Plaidoyers catholique et protestant pour la prédication*. Genève, Suisse : Labor et Fides.
- Deschênes, P. (1990). *La modélisation de la structure de communication d'un groupe de travail et l'exploration en milieu organisationnel de son comportement d'ensemble* (Chapitre 1.3) (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dionne-Proulx, J. et Jean, M. (2007). *Pour une dynamique éthique au sein des organisations*. Québec, Québec : Télé-Université – Université du Québec à Montréal.
- Do, K. L. (2002). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval. Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/20640>
- Durand, D. (1979). *La systémique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Eluard, P. (1968). *Le Phénix : L'amour, la mort, la vie*. Œuvres complètes. Tome 2. La Pléiade. Paris, France : Gallimard.
- Erikson, E. (1978). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, France : Flammarion.
- Eustache, F. et Desgranges, B. (2012). *Les chemins de la mémoire*. Paris, France : Le Pommier.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin-français*. Paris, France : Hachette.
- Gagnon, N. (2009). *L'épuisement professionnel vécu par des travailleurs québécois dans les milieux de pratiques organisationnelles : des valeurs partagées et à partager* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <http://constellation.uqac.ca/306/>
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Angleterre: Polity Press.
- Garrisson, J. (2000). *L'homme protestant*, Genève, Suisse : Éditions Complexes.

- Gauthier, G. (dir.) (2004). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (4^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gisel, P. et Kaennel, L. (2006). *Encyclopédie du protestantisme*. Paris, France / Genève, Suisse : Presses universitaires de France / Labor et Fides (Quadrige / Dicos Poche).
- Glasser, B. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Godbout, J. T. et A. Caillé (1992). *L'esprit du don*. Montréal, Québec / Paris, France : Boréal / La Découverte.
- Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 105-126.
- Gounelle, A. (1997). *Sans et Mais: Remarques sur Protestants d'André Dumas. Foi et Vie*. Repéré à <http://andregounelle.fr/sur-auteurs-et-livres/sans-et-mais-remarques-sur-protestants-d-andre-dumas.php>
- Gounelle, A. (1998). *L'esprit du protestantisme*. Repéré à <http://andregounelle.fr/protestantisme/cours-1998-20-l-esprit-du-protestantisme.php>
- Gounelle, A. (2008). Article sur Huldrych Zwingli. *La foi réformée. Les Bergers et les Mages (2000)*. Repéré à <http://andregounelle.fr/sur-auteurs-et-livres/huldrych-zwingli-la-foi-reformee.php>
- Gounelle, A. (2001). *Les courants du protestantisme*. Repéré à <http://andregounelle.fr/histoire-des-idees/les-courants-du-protestantisme.php>
- Grimaud, L. (2003). Le récit de pratique, un outil clinique en institution? *VST, Vie sociale et traitements*, 3(79), 8-11.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2015). Introduction : les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives*. 2(1), 1-11.

- Halbronn, J. (1997). *L'usage du préfixe « Re » en français*. Repéré à http://www.hommes-et-faits.com/Linguistique/Jh_PrefixeRe.htm
- Halevy, M. (2008). *Renoncer à la finalité de l'action*. Repéré à <http://www.noetique.eu/billets/2008/renoncer-finalite-action/view>
- Hirigoyen, M. F. (1998). *Le harcèlement moral, la violence perverse au quotidien*. Paris, France : Syros.
- Hirsch, S. (2010). Le rituel du récit : la mise en scène de la spiritualité contemporaine. Dans J. Cherblanc (dir.), *Rites et symboles contemporains : théorie et pratiques* (p. 83-92). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Holmes, T. H. et Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, (11), 213-218.
- Honorat, S. J. (1846). *Dictionnaire provençal-français ou dictionnaire de la langue d'Oc, ancienne ou moderne, suivi d'un vocabulaire français-provençal*. Digne.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte* (3^e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Houle, G. (2004). L'histoire de vie ou le récit de pratique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 318-332). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Humphrey, E. (1989). Searching for life's meaning: a phenomenological and heuristic exploration of the experience of searching the meaning in life (Thèse de doctorat inédite). Union Institute & University.
- Jourard, S. M. (1977). *La transparence de soi* (2^e éd.). Ottawa, Ontario : Les Éditions Saint-Yves.
- Kaempf, B. (dir.) (1997). *Introduction à la théologie pratique*. Strasbourg, France : Presses universitaires de Strasbourg.
- Kahneman, D. (2011). *Système 1 et système 2 : Les deux vitesses de la pensée*. Paris, France : Flammarion.
- Kakangu, M. M. (2007). *Vocabulaire de la complexité*. Paris, France : L'Harmattan.

- Katz, D. et Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations*. New York, NY: Wiley.
- Kourilsky, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer* (4^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Laberge, C. (1999). *Le dialogue comme discipline de conversation stratégique : l'expérience du ministère du Développement des ressources humaines Canada* (Mémoire de maîtrise inédit). HEC Montréal.
- Lachaux, J. P. (2013). *Le cerveau attentif*. Paris, France : Odile Jacob.
- Laferrière, D. (2013). *L'art presque perdu de ne rien faire*. Montréal, Québec : Boréal.
- Laîné, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Leclerc, G., Lefrancois, R., Dubé, M. et Hébert, R. (2003). Un instrument de mesure de l'actualisation à l'usage des praticiens. *Interactions*, 7(2), 21-46.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve : l'éducation*. Montréal, Québec / Paris, France : Guérin / Eska.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris, France : EPI.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néo-autodidaxie et formation*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Le Moigne, J. L. (1977). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation* (rééditions 1986, 1990, 1994, 2006). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J. L. (2004a). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, France : Dunod.
- Le Moigne, J. L. (2004b). *Le constructivisme, tome 3 : modéliser pour comprendre*. Paris, France : L'Harmattan.
- Le Petit Larousse (2003). *Dictionnaire*. Paris, France : Larousse.

- Lescarbeau, R., Payette, M. et St-Arnaud, Y. (1990). *Profession : consultant*. (3^e éd.). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Introduction et morceaux choisis présentés par Claude Faucheux (traduit par Marguerite et Claude Faucheux). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (traduit par Nicole Decostre). Paris, France : De Boeck.
- Luckerboff, J. et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marchand, M.-É. (2000). *L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm: une expérience avec des gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris, France : Eyrolles.
- Maxwell, J. A. (1997). Designing a qualitative study. Dans L. Beckman et D. J. Rog (dir.), *Handbook of applied social research methods* (p. 69-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer – éthique et pédagogie*. Paris, France : ESF.
- Meirieu, P. (s. d.). Cours en ligne – cours n° 11. Repéré à <http://meirieu.com/COURSPHILO/coursphilo11.pdf>
- Monod, T. (1997). *Terre et Ciel*. Paris, France : Gallimard.
- Monod, T. (2004). *Dictionnaire Théodore Monod*. Paris, France : Gallimard.
- Montesquieu (1949 [1899]). *Pensées* (Œuvre posthume). Dans R. Caillois (dir.), *Œuvres complètes* (tome I). Paris, France : Gallimard.
- Morin, E. (1977). *La méthode 1. La nature de la nature*. Paris, France : Le Seuil.
- Morin, E. (1980). *La méthode 2. La vie de la vie*. Paris, France : Le Seuil.

- Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris, France : Le Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : ESF.
- Morin, E. (1991). *La méthode 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris, France : Le Seuil.
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9(2).
- Morin, E. (1997, 30 avril – 2 mai). *Motivation* (n° 24). Communication présentée au Congrès international Quelle université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université. Locarno, Suisse.
- Morin, E. (2001). *La méthode 5. L'humanité de l'humanité – L'identité humaine*. Paris, France : Le Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris, France : Le Seuil.
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. *Revue du MAUSS*, 2(2006-28), 59-69.
- Mouloud, N. (s. d.). *Intuition*. Encyclopædia Universalis en ligne. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/intuition/>
- Moustakas, C. (1968). *Individuality and encounter: a brief journey into loneliness and sensitivity groups*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moustakas, C. (1990). Heuristic research: design, methodology and applications. Dans J. Bugental (dir.), *Challenges in humanistic psychology* (p. 100-107). New York, NY: McGraw-Hill.
- Moustakas, C. (2000). Heuristic research revisited. Dans K. J. Schneider, J. F. T. Bugental et J. F. Pierson (dir.), *The handbook of humanistic psychology: leading edges in theory, research, and practice* (p. 263-274). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mucchielli, A. (2006). *Études des communications : nouvelles approches*. Paris, France : Armand Colin.

- Nadeau, J. G. (1993). La praxéologie pastorale : faire théologie selon un paradigme praxéologique. *Théologiques*, 1(1), 79-100. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/602383ar>
- Paquin, L. C. (2014). *Les cercles heuristiques : une méthodologie de recherche-création*. Communication présentée au colloque La recherche création, territoire d'innovation méthodologique, Montréal, Québec. Résumé repéré à https://www.academia.edu/11140370/Les_cercles_heuristiques
- Paré, A. (2003). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Patton, M. A. (2002). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. Dans *Qualitative Research and Methods* (p. 541-588). Londres, Angleterre: Sage.
- Pauchant, T. C. (2002a). Le dialogue démocratique : une pratique stratégique face à des enjeux complexes. Dans T.C. Pauchant et al., *Guérir la santé. Un dialogue de groupe sur le sens du travail, l'éthique et les valeurs dans le réseau de la santé* (p. 9-46). Montréal, Québec : Fides, Presses HEC.
- Pauchant, T. C. (2002b). Vers des communautés éthiques par le dialogue. Dans T.C. Pauchant et al., *Guérir la santé. Un dialogue de groupe sur le sens du travail, l'éthique et les valeurs dans le réseau de la santé* (p. 303-345). Montréal, Québec : Fides, Presses HEC.
- Pauchant, T. C. (2005). *Les cercles de dialogue : Pour des transformations performantes et éthiques. Guide d'introduction et de facilitation*. Montréal, Québec : Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal, Association des cadres supérieurs du réseau de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Pauchant, T. C., Morin, M. E., Gagnon, M., Cauchon, D. et Roy, Y. (2003). *Dynamiser le changement, l'apprentissage et l'éthique en organisation : une évaluation de la discipline du dialogue*. Montréal, Québec : HEC.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris, France : Gallimard.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html

- Peterson, P. L., Marx, C. W. et Clark, C. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pineau, G. et Jobert, G. (dir.) (1989). *Histoires de vie. Tome I: Utilisation pour la formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pineau, G. et Le Grand, J-L. (1993). *Histoires de vie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Polanyi, M, (1969). *Knowing and Being, Essays*. Londres : Routledge et Paull
- Polère, C. (2012). *Prospective : questions actuelles, fondements historiques*. Lyon, France : Grand Lyon, Direction de la prospective et du dialogue public.
- Prévost, P. et Roy, M. (2015). *Les approches qualitatives en gestion* (chapitre 7, p. 163-195). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Reason, P. et Torbert, W. R. (2001). Toward a transformational science: a further look at the scientific merits of action research. *Concepts and Transformations*, 6(1), 1-37.
- Ricoeur, P. (2002). xyz. Encyclopaedia Universalis. Repéré à : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/croyance/>
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston, MA / Londres, Angleterre: Houghton Mifflin / Constable.
- Rogers, C. (1962). *Psychothérapie et relations humaines*. Louvain, France : Béatrice Nauvelaerts.
- Rogers, C. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris, France : ESF.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne* (2^e éd.) Paris, France : Dunod.
- Rosnay, J. de (1975). *Le Macroscopie, vers une vision globale*. Paris, France : Seuil.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, hors série (5), 99-111.

- Scharmer, O. (2012). *Théorie U : Diriger à partir du futur émergent* (traduit par Véronique Campillo et Pierre Mirailès). Orléans, France : Pearson.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Logiques.
- Senge, P. M. (2015). *La cinquième discipline : levier des organisations apprenantes*. Paris, France : Eyrolles
- St-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. Ottawa, Ontario : Les Éditions de l'Homme.
- St-Arnaud, Y. (1982). *La personne qui s'actualise*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y; Mandeville, L. et Bellemare. C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-48.
- Saint-Pierre, L., (1994). La métacognition, qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545
- Tessier, R. (1996). *Le savoir pratiqué : savoir et pratique du changement planifié*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tessier, R. et Tellier, Y. (1991). *Changement planifié et évolution spontanée* (2^e éd., n^o 6). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tessier, R. et Tellier, Y. (1992). *Méthodes et développement organisationnel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Theillard de Chardin, P. (1970). *Le phénomène humain* (1^{re} éd. 1955). Paris, France : Le Seuil.
- Trocmé Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre : le seul métier durable aujourd'hui*. Paris, Québec : Éditions d'organisation.

Trocmé-Fabre, H. (2005). *L'université au risque de la transdisciplinarité*. Repéré à <http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/CIEH/documents/Trocme1.pdf>

Vermersch, P. (2012). Notes sur la compréhension des « dissociés ». Inverser le raisonnement théorique. *Expliciter*, 93(janvier 2012), 35-38.

Viau, M. (1993). *La nouvelle théologie pratique*. Montréal, Québec : Éditions Paulines.

Watzlawick, J. H., Beavin, D., Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, France : Seuil.

Wilden, A. (1983). *Système et structure. Essais sur la communication et l'échange*. Montréal, Québec : Boréal.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris, France : Seuil.

Winkin, Y. (dir.) (2014). *La nouvelle communication*. Paris, France : Seuil.

Appendice 1 : Demande de certification éthique



555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

Comité d'éthique de la recherche

**DEMANDE DE
CERTIFICATION ÉTHIQUE**

Description du projet de recherche

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	
1.1	<p>Titre du projet :</p> <p>Une exploration réflexive de professeurs universitaires « sur » leur dynamique relationnelle en situation d'enseignement</p>
1.2	<p>Responsable du projet :</p> <p>Indiquez vos coordonnées (inclure téléphone et courriel, s'il y a lieu).</p> <p>Étudiant : OUI x NON <input type="checkbox"/></p> <p>Emmanuel Colomb 3130, Rang Saint Paul – Chicoutimi – G7H – 5B3 – QC 418 690 1675 e_colomb@yahoo.fr COLE 22086503</p>
1.3	<p>Département (ou autre) :</p> <p><u>Si étudiant, précisez le programme, sa date de début et de fin présumée et le nom du directeur de recherche.</u></p> <p>Département des Sciences humaines Unité d'enseignement en études religieuses, éthique et philosophie Doctorat en théologie pratique Date de début : Automne 2006 – Date de fin – Hiver 2011 Directeur de recherche : M. Pierre Deschênes</p>
1.4	<p>Durée du projet :</p> <p><u>Si étudiant, la durée du projet correspond généralement à la durée du programme d'études.</u></p> <p>Statut : Étudiant en théologie pratique Juin 2009 – avril 2010</p>

1.5	<p>Projet ayant déjà été évalué par les pairs : OUI <input type="checkbox"/> NON <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Si oui, joindre une copie de la décision.</p> <p>Sinon, <u>dans le cas d'un étudiant</u>, veuillez fournir une lettre de votre directeur de recherche certifiant le contenu scientifique du projet ou, <u>dans les autres cas</u>, veuillez fournir les informations suivantes :</p> <p><u>Pair certifiant le contenu scientifique du projet</u></p> <p>Nom :</p> <p>Titre :</p> <p>Affiliation :</p> <p><u>Signature du pair</u> : _____</p>
1.6	Description sommaire du projet (problématique, objectif, méthodologie)

2. SUJETS HUMAINS IMPLIQUÉS	
2.1	<p>Décrire la population ou les sujets humains qui seront impliqués ou étudiés dans le cadre du projet.</p> <p>Cette thèse est une étude de cas empirico-inductive et collaborative à caractère exploratoire. Notre échantillon, qui sera composé de six professeurs universitaires, doit nous permettre d'accéder à des réflexions (données de l'étude) sur leur pratique de la dynamique relationnelle. Tout en préservant une dimension éthique (confidentialité et qualité de la relation), nous explorerons ces réflexions en les traitant et les approfondissant avec ces professeurs; nous les inviterons donc à devenir des partenaires de recherche ou des cochercheurs. Lorraine Savoie Zajc (2007), précise qu'une démarche scientifiquement valide en recherche qualitative/interprétative est <i>celle qui étudie un objet à partir du point de vue de l'acteur, c'est celle qui considère l'objet d'étude dans sa complexité et qui tente de donner sens à un phénomène, en tenant compte du jeu des multiples interactions que la personne initie et auquel elle répond. Les choix de l'échantillonnage sont guidés par une intention de dégager une compréhension riche et originale de l'objet d'étude</i>, basé sur le choix d'acteurs sociaux compétents (les professeurs sélectionnés pour notre étude) en respect avec leurs pratiques, <i>leur consentement libre et éclairé, sans qu'aucune forme de contrainte subtile ne s'exerce.</i></p>

<p>2.1</p>	<p>Critères de sélection :</p> <p>À la suite d'une recherche de candidats au sein de l'UQAC (intranet, courriel interne des professeurs) et à une présentation du projet aux candidats identifiés, notre choix se portera sur six professeurs universitaires volontaires et disponibles à faire l'expérience d'une recherche collaborative ou partenariale.</p> <p>Nous supposons que ces personnes ne sont pas considérées comme une population de sujets vulnérables mentalement ou psychologiquement; toutefois, nous porterons une attention particulière à la santé psychologique des sujets avant et pendant le processus.</p> <p>Ces professeurs seront choisis en fonction du cadre conceptuel d'une démarche empirico-inductive et collaborative. C'est-à-dire en fonction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'un critère de pertinence (est-ce que cette personne peut me donner des informations suffisamment utiles par rapport à sa pratique au sujet de la dynamique relationnelle?) – critère <i>d'acteur social pertinent</i> (Lorraine Savoie-Zajc, 2007) sous l'angle de l'enseignement (nombre d'années d'enseignement, parcours professionnel); - d'un critère de convenance (est-ce que cette personne peut-être disponible pour la période de recherche et montre un intérêt à questionner sa pratique?); - sur l'acceptation de signer une déclaration de consentement garantissant le respect et la vie privée des cochercheurs (comme décrit dans la déclaration de consentement qu'on retrouve à la fin du présent document); - sur l'acceptation de négocier entre les cochercheurs et le chercheur principal certaines parties du processus de recherche au mieux de l'évolution de ladite recherche selon les principes épistémologiques du constructivisme scientifique (Mucchielli, 2006) et de la recherche collaborative (Desgagné, 1997; Reason et Torbert, 2001). <p>Critères d'exclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tout professeur ne correspondant pas aux critères définis ci-dessus après une entrevue avec le chercheur principal. - Tout professeur désirant avant tout promouvoir ses intérêts personnels au détriment d'une approche de recherche collaborative. - Tout professeur ayant eu des problématiques relationnelles importantes en lien avec son emploi ou vivant une situation relationnelle stressante ou traumatisante.
<p>2.2</p>	<p>Indiquer s'il existe des liens de parenté entre les investigateurs et les sujets.</p> <p>Non.</p>

<p>2.3</p>	<p>Décrire, en des termes précis, les procédures utilisées pour rendre bien éclairé le consentement des sujets.</p> <p>Moi, Emmanuel Colomb, étudiant au doctorat en théologie pratique, suis responsable du projet et j'utiliserai plusieurs procédures pour rendre éclairé le consentement des sujets qui seront à la fois sujets et cochercheurs.</p> <p>À la suite de l'envoi d'un courriel auprès de candidats dans les différents réseaux internes des professeurs de l'UQAC, invitant les personnes intéressées à contacter le chercheur principal, je préciserai certains éléments au téléphone et je rencontrerai individuellement les professeurs ayant montré leur intérêt.</p> <p>Durant cette rencontre individuelle, le chercheur principal précisera le cadre de la recherche et l'implication qu'il attend du cochercheur, ainsi que l'importance des dynamiques entre les cochercheurs.</p> <p>Il posera deux questions sur la santé physique et mentale des sujets après la présentation du projet :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selon vous, et actuellement, êtes-vous ou avez-vous été soumis à un des cinq premiers facteurs stressants durant la dernière année comme précisé par Holmes et Rahe en 1967¹ (mort du conjoint, divorce, séparation conjugale, emprisonnement, décès d'un proche parent, blessure ou maladie physique)? 2. Selon vous, et actuellement, votre santé mentale et psychologique vous permet-elle de suivre un tel processus de recherche qui vous demande de travailler avec d'autres cochercheurs dans un processus collaboratif intégrant des éléments de votre parcours identitaire et de vos convictions épistémologiques? <p>Après avoir rencontré l'ensemble des candidats, le chercheur principal remettra une déclaration de consentement aux candidats sélectionnés et laissera par la suite, de trois à sept jours aux candidats pour prendre leur décision. Le chercheur principal demandera ensuite aux candidats de signer et de lui remettre la déclaration de consentement.</p> <p>Cette déclaration de consentement précisera que les cochercheurs s'engagent à respecter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'objectif du travail d'une durée de huit mois de septembre 2009 à avril 2010; - le respect des clauses de confidentialité et du respect des données recueillies; - le fait qu'ils pourront se retirer du processus de recherche à tout moment sans avoir à fournir de raison et sans subir de préjudices. <p>Durant la première rencontre de travail collective, le chercheur principal précisera de nouveau au groupe les clauses de la déclaration de consentement de la présente recherche contenant les clauses de confidentialité.</p>
	<p>Déclarer toute rémunération ou compensation consentie aux sujets. Énoncer les termes de l'entente relative à la compensation.</p> <p>Aucune rémunération, ni compensation ne seront attribuées aux sujets.</p>

¹ Holmes T.H., Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.

3. MODALITÉS DE LA RECHERCHE	
3.1	<p>Énoncer de façon détaillée les procédés ou épreuves qui concernent ou impliquent des sujets humains (p. ex. : trois entrevues dirigées, d'une heure chacune, à intervalle d'un mois, ayant pour but...).</p> <p>Les sujets s'engagent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrire un récit de pratique comme précisé dans le processus de recherche; - accepter un exercice critique de leur récit de pratique par un ou deux autres cochercheurs; - participer de trois à six cercles de dialogue (nombre à préciser avec les cochercheurs) pour approfondir les unités de sens qui auront émergé des récits de pratique avec les autres cochercheurs et le chercheur principal; - participer à une ou deux rencontres pour réaliser un essai de modélisation dans le but d'obtenir un modèle singulier et provisoire du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement.
3.2	<p>Décrire et évaluer les risques et avantages prévisibles pour les sujets.</p> <p>En matière d'avantages, les sujets étudiés pourront :</p> <ul style="list-style-type: none"> - approfondir leur savoir pratiqué de leur dynamique relationnelle en situation d'enseignement et être à même de participer à un processus praxéologique leur permettant de réfléchir et d'améliorer leur pratique relationnelle d'enseignant; - mettre en pratique des méthodes d'exploration et de réflexion (récit de pratique, cercle de dialogue, modélisation) sur leur pratique professionnelle. Par exemple, la méthode des cercles de dialogue est très peu utilisée dans des processus de recherche traditionnelle, permettant ainsi aux cochercheurs de dépasser des oppositions pour prendre en compte des éléments qui pourront être à la fois être antagonistes, opposés ou complémentaires (dynamique dialogique – Morin, 1986). <p>Wittorski (1995) précise que ce genre d'exercice <i>engage le professionnel dans la production de nouvelles capacités et compétences complexes et transversales permettant de gérer de nouvelles situations et de produire de nouveaux modèles d'action professionnels, ce qui favorise la gestion du changement.</i></p> <p>En ce qui concerne les risques physiques ou psychologiques pour les sujets étudiés, nous pensons qu'ils sont modérés. Les sujets seront confrontés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à leur passé de pédagogue, mais aussi à leurs propres valeurs; - à l'identification des unités de sens émergeant de leur récit de pratique; - à l'exploration collective de leurs convictions épistémologiques; - à la durée du projet dans le temps (huit mois). <p>Si un risque de souffrance psychologique est décelé, le responsable du projet s'engage à diriger le sujet vers le Programme d'aide des employés (PAE) de l'Université du Québec à Chicoutimi au numéro suivant : 418 690-2445</p>

<p>3.3</p>	<p>Indiquer le calendrier de réalisation des procédés ou épreuves (tests...) de la recherche.</p> <p>Mai 2009 : Dépôt du projet de thèse – Certification éthique.</p> <p>Juin à septembre 2009 : Choix des six professeurs, explication de la démarche auprès des professeurs choisis, la signature de la déclaration de consentement de participer à la recherche (voir la certification éthique) et négociation d'un échéancier.</p> <p>Septembre 2009 : Explication de l'approche et écriture des récits de pratique.</p> <p>Octobre 2009 : Commentaires et échanges autour de la première version des récits de pratique – Écriture de la version 2 des récits de pratique à la suite des commentaires.</p> <p>Novembre 2009 : Remise des récits de pratique au chercheur principal – Regroupement en unités de sens et en catégories par le chercheur principal.</p> <p>Janvier – Février 2010 : Dialogue autour des unités de sens qui ont émergé des récits de pratique – Approfondissement des unités de sens – Nombre de cercles de dialogue à définir avec les cochercheurs.</p> <p>Mars – Avril 2010 : Essai de modélisation du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle en situation d'enseignement.</p>
-------------------	--

4. INFORMATION COLLIGÉE

4.1 Si le projet implique la cueillette ou l'utilisation de données afférentes à des sujets humains, décrire : 1) les sources employées; 2) l'information recherchée; 3) le niveau de confidentialité attaché à ces informations.

1) Les sources

Les sources employées seront de nature autobiographique et issues de dialogues collectifs organisés portant sur l'expérience pédagogique des cochercheurs, à savoir :

- les récits de pratique;
- les cercles de dialogue;
- l'essai de modélisation d'un modèle singulier et provisoire du savoir pratiqué de la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement.

2) Informations recherchées

Nous cherchons à connaître, au moyen des récits de pratique et des cercles de dialogue, les éléments nous permettant un essai de modélisation du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle de six professeurs universitaires ou chargés de cours, devenus cochercheurs en situation d'enseignement.

3) Le niveau de confidentialité

Les récits de pratique une fois remis au chercheur seront traités de manière non nominative. Ils seront identifiés par une lettre. Aucun récit de pratique ne sera ou ne pourra être diffusé ou retranscrit dans sa totalité dans la thèse. Seules des parties, des mots, des phrases seront visibles par le lecteur final qui ne pourra pas identifier les personnes des récits de pratique. De plus, toute référence nominative sera effacée dans le traitement des données.

Le chercheur principal fera la lecture finale, l'analyse et l'interprétation des récits de pratique et des autres données issues des cercles de dialogue et de l'essai de modélisation dans le cadre de son projet de recherche. Il travaillera en collaboration avec son directeur de recherche et son codirecteur, tous les trois ayant signé une déclaration d'honneur.

Les données, une fois regroupées en unités de sens, seront soumises pour approfondissement aux cochercheurs. Ces cochercheurs seront soumis eux aussi à des clauses de confidentialité incluses dans la déclaration de consentement. Tous les cochercheurs devront s'engager à respecter l'anonymat des cochercheurs et la confidentialité des écrits et des propos révélés dans le cadre de la recherche.

En cas de violation de la confidentialité, le chercheur principal, sur conseil de son directeur de recherche, pourra utiliser son droit d'exclure un cochercheur.

4.2

Si l'information est de nature confidentielle, énoncer les mécanismes élaborés : 1) pour obtenir le consentement des sujets ou de toute personne ayant autorité sur l'information; 2) pour assurer la confidentialité des données une fois colligées; 3) pour assurer la conservation des données en lieu sûr; 4) la période de conservation des données (date de destruction).

Pour obtenir le consentement éclairé des cochercheurs, voir le point 2.3.

Les déclarations de consentement seront remises au directeur de recherche pour une durée de cinq ans selon les modalités précisées au point g. La recherche faisant appel à des sujets humains exige de préciser en quoi consiste la présente recherche aux cochercheurs et que les cochercheurs de ladite recherche donnent leur consentement libre et éclairé (CRM, CRSNG et CRSH, 2003).

Tous les cochercheurs de la recherche devront signer la déclaration de consentement précisant leur implication et la manière dont les contenus seront traités confidentiellement, à savoir :

- a) Le contenu des propos des sujets et leurs écrits ne seront pas utilisés à d'autres fins que ce que ladite recherche exige.
- b) La confidentialité des sujets, le contenu de leurs propos ou de leurs écrits seront préservés ou restreints au chercheur principal, au directeur et au codirecteur de recherche.
- c) Certaines informations pourront être partagées par les cochercheurs et le chercheur principal selon les modalités relatives au processus de recherche et aux clauses de confidentialité contenues dans la déclaration de consentement.
- d) Les données des récits de pratique seront codifiées de la façon suivante :
 - un dossier sera ouvert pour chaque cochercheur représenté par une lettre alphabétique;
 - les récits de pratique des cochercheurs porteront une page titre identifiée au nom de chaque cochercheur. Cette page titre sera supprimée après la réception et le traitement des six récits de pratique, afin de préserver leur confidentialité;
 - chaque dossier sera à ce moment codifié et uniquement représenté par une lettre de l'alphabet;
 - tous les documents écrits remis au chercheur principal ou imprimés par lui seront conservés dans un classeur barré dans le bureau du directeur de recherche, Monsieur Pierre Deschênes;
 - dans les phases d'échanges de la recherche (cercles de dialogue et modélisation), un pseudonyme sera attribué aux sujets dans les comptes rendus exhaustifs.
- e) Tous les contenus écrits ou oraux regroupés sur support informatique seront protégés par un mot de passe modifié tous les mois.
- f) Les données seront conservées durant une période de cinq ans après l'obtention du doctorat d'Emmanuel Colomb. Par la suite, ces données seront détruites de manière sécuritaire.
- g) En cas de retrait d'un cochercheur et par avis écrit de ce dernier précisant son désir de voir détruire les données le concernant, ces dernières seront retirées de la recherche et supprimées manuellement dans les meilleurs délais en fonction de l'avancée du processus de recherche.

4.3	<p>Indiquer le nom et la fonction des personnes qui ont ou qui auront accès à l'information confidentielle colligée.</p> <p>Emmanuel Colomb – Chercheur principal.</p> <p>Pierre Deschênes – Directeur de recherche et professeur à l'UQAC.</p> <p>Alain Gignac – Codirecteur et professeur à l'Université de Montréal.</p> <p>Si nécessaire, un assistant au chercheur principal pour certaines tâches techniques.</p>
4.4	<p>Pour les personnes impliquées dans la cueillette ou l'utilisation des données confidentielles, joindre une déclaration d'honneur (ou un serment d'office) <u>SIGNÉ(E)</u> garantissant le respect de la confidentialité. (Veuillez vous référer au modèle sur le site Web de l'Université : document intitulé <i>Déclaration d'honneur</i>).</p> <p>Monsieur Deschênes et Monsieur Gignac vous feront parvenir chacun une déclaration d'honneur.</p>

5. DIFFUSION DES RÉSULTATS	
5.1	<p>Indiquer précisément sous quelle forme (données nominatives, regroupement statistique...) et de quelle manière les résultats de la recherche touchant des sujets humains seront publiés ou diffusés.</p> <p>Les données ne seront pas diffusées sous forme nominative.</p> <p>Le chercheur principal, Emmanuel Colomb, procédera à une analyse qualitative des données.</p> <p>Le chercheur principal aura à analyser et à interpréter le matériel issu des récits de pratique. Par la suite, il devra soumettre ce matériel à un approfondissement (cercles de dialogue) par les cochercheurs. Cet approfondissement sera ensuite transcrit sous forme de comptes rendus exhaustifs.</p> <p>La première phase du travail (traitement des récits de pratique) et la seconde (transcription exhaustive des cercles de dialogue) serviront à un essai de modélisation du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement.</p> <p>Les résultats de la recherche seront diffusés dans la thèse de doctorat du chercheur principal (Emmanuel Colomb).</p>
5.2	<p>Préciser quels critères seront utilisés pour déterminer si une demande de renseignements sera autorisée ou non (ex. : demande relative aux données nominatives colligées).</p> <p>Ne s'applique pas.</p>
5.3	<p>Décrire les modalités de consentement des sujets en ce qui a trait à la permission de diffuser des résultats à travers lesquels l'identité serait révélée ou décelable.</p> <p>Ne s'applique pas.</p>

6. AUTRES RENSEIGNEMENTS		
6.1	<p>Décrire le rôle spécifique des membres de l'équipe de recherche qui peuvent poser des gestes à incidence déontologique et préciser la nature de leur contrat d'emploi (ex. : professeur, auxiliaire de recherche, étudiant...).</p> <p>Ne s'applique pas.</p>	
6.2	<p>Le responsable du projet doit joindre à la présente la déclaration de consentement qui sera utilisée pour obtenir l'acceptation des sujets. (Veuillez vous référer au document intitulé <i>Informations à inclure dans la déclaration de consentement des sujets humains devant participer au projet de recherche</i> situé sur le site Web de l'Université).</p>	
LISTE DES DOCUMENTS ANNEXÉS		Documents annexés
ANNEXE 1 :	Déclaration de consentement (voir le point 6.2)	<input type="checkbox"/>
ANNEXE 2 :	Serment(s) ou déclaration d'honneur (voir le point 4.4)	<input type="checkbox"/>
ANNEXE 3 :	Décision de pairs ou, dans le cas d'un étudiant, lettre du directeur de recherche relative au contenu scientifique du projet (voir le point 1.5)	<input type="checkbox"/>
AUTRES :		<input type="checkbox"/>

Date

Signature du responsable du projet
(s'il vous plaît, signez en noir)

Date

Si étudiant, signature du directeur de recherche
(s'il vous plaît, signez en noir)

SG/mjd 26 août 2004

Demande de certification éthique 1.6

1. Problématique

Dans une réflexion sur son expérience d'enseignant, Pennac (2007)² souligne l'importance de la dynamique relationnelle comme étant un élément central de l'apprentissage en enseignement. Il relate toute la difficulté d'un enseignant, par l'influence du contexte scolaire, à modifier ses pratiques éducatives, mais aussi la difficile tâche de percevoir les impacts de ses gestes pédagogiques dans l'apprentissage des étudiants. Par sa réflexion personnelle sur ses « chagrins d'école », cet écrivain nous communique en quelque sorte sa « théorie d'usage » qui émerge de son ancien métier d'enseignant en explorant l'importance d'entrer en relation significative avec un élève en difficulté d'apprentissage pour le rejoindre dans sa solitude d'une personne qui n'apprend pas comme les autres et qui a besoin d'une relation significative pour libérer son potentiel. La pratique réflexive de Pennac (2007) sur sa profession d'enseignant est une illustration de ce que nous voulons réaliser avec des professeurs universitaires en les engageant dans une exploration réflexive sur le vécu de leur dynamique relationnelle en situation d'enseignement.

Différents chercheurs des domaines de la philosophie, de l'anthropologie, de la cybernétique, de la sociologie, de la pédagogie, de la psychologie ont construit depuis le siècle dernier un nouveau épistémologique qui se concrétise dans les concepts de la *science-action*, de la *praxéologie*, du *constructivisme scientifique*, et de la *théorie de la complexité*. Argyris et Schön (1999)³ soulignent la difficulté pour un professionnel d'explorer sa pratique pour en dégager la théorie d'usage. Selon d'autres auteurs, il est important pour un professionnel de se donner du temps pour vivre un processus réflexif lui permettant à la fois de mettre à jour son « *savoir pratiqué* » singulier (Tessier, 1996)⁴, de générer éventuellement « *la production de nouvelles capacités et compétences transversales [...] et de produire de nouveaux modèles d'action professionnels* » (Wittorski, 1995)⁵. Le pari de notre étude est d'amener des professeurs universitaires à faire l'expérience d'une démarche de science-action où leur « théorie procède de leur pratique » pour devenir des praxéologues qui réfléchissent « sur » leur pratique de leur dynamique relationnelle en situation d'enseignement et contribuer comme cochercheur à coconstruire des connaissances originales sur cette pratique.

La connaissance personnelle qu'un professeur universitaire acquiert sur sa pratique de la dynamique relationnelle se construit à partir de sa capacité et du développement d'un effort réflexif lui permettant d'explorer et de comprendre les relations entre les différentes composantes de son parcours identitaire de pédagogue et de ses convictions épistémologiques. Nous considérons que cette dynamique relationnelle spécifique se bâtit par les différents événements de la vie d'un professeur (que nous nommons dans ce travail « parcours identitaire »); mais aussi par des « convictions épistémologiques » qui orientent sa manière d'enseigner. Parcours identitaire et convictions

² Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris, France : Folio Gallimard.

³ Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle : comment en accroître l'efficacité*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

⁴ Tessier, R. (1996). *Le savoir pratiqué - Savoir et pratique du changement planifié*. Québec, Québec : PUQ.

⁵ Wittorski, R. (1995). La formation des formateurs par le développement de l'activité réflexive sur les pratiques visant la production d'outils cognitifs nouveaux pour le changement. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/172351/filename/art-pedagogies.doc>

épistémologiques étant très fortement imbriqués dans un processus récursif qui est lui-même alimenté par les aléas de la vie, au point de ne plus distinguer les composantes subtiles de sa pratique quotidienne d'enseignement.

Notre démarche de recherche nécessite une mise en lumière des composantes identitaires à partir des acteurs eux-mêmes par un processus réflexif, car la connaissance que nous voulons développer dans notre étude implique « *dans sa formulation même, la problématique de la réflexivité et ne peut exclure le connaissant d'une connaissance qui est en même temps connaissance [...]* » (Morin, 1986 : p.18)⁶.

Nous pensons qu'une réflexion sur ses savoirs épistémologiques procédant de la pratique de la relation pédagogique (comment ai-je construit ma connaissance dans mon parcours identitaire et comment, en tant que professeur, je transmets ma connaissance?) touche automatiquement la dynamique relationnelle d'un professeur. Le « je » ne pouvant se construire sans le « nous » (Morin, 2006)⁷ dans une relation pédagogique. Selon Tessier (1996), une réflexion sur son savoir épistémologique est la plus élevée dans l'échelle de la connaissance. Ce qui nous amène, dans cette thèse, à explorer à la fois les composantes des dynamiques relationnelles singulières des chercheurs, mais aussi à les approfondir en essayant de les partager et de coconstruire un modèle singulier et temporaire (Le Moigne, 1990, 2004)⁸ de cette dynamique relationnelle en situation d'enseignement à l'université.

2. Objectifs

2.1 Objectif général

Explorer, à partir du cadre conceptuel de la science-action et en s'appuyant sur une démarche empirico-inductive, les composantes du parcours identitaire de la relation pédagogique et des convictions épistémologiques de professeurs universitaires permettant de construire, en recherche collaborative, l'ébauche d'un modèle singulier et provisoire du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement.

2.2 Objectifs spécifiques

- Décrire les termes fondamentaux de la recherche : cadre épistémologique de la science-action favorisant l'émergence d'un savoir pratiqué (Tessier, 1996; Argyris et Schön, 1999), démarche empirico-inductive et constructiviste (Mucchielli, 2006⁹), recherche collaborative (Desgagné, 1997¹⁰; Reason et Torbert, 2001¹¹), modélisation (Le Moigne, 2004) de la complexité (Morin,

⁶ Morin, E. (1986). *La méthode 3 : La connaissance de la connaissance*. Paris, France : Points, Seuil

⁷ Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. *Revue du MAUSS*. 2/2006-28, 59-69.

⁸ Le Moigne, J.-L. (1990-2004). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, France : Dunod.

⁹ Mucchielli, A. (2006). *Études des communications : Nouvelles approches*. Paris, France : Armand Colin.

¹⁰ Desgagné, S. (1997), Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393.

¹¹ Reason, P. et Torbert, W. R. (2001). Toward a transformational science: a further look at the scientific merits of action research. *Concepts and Transformations*, 6(1), 1-37.

1986), le parcours identitaire d'un professeur dans sa relation pédagogique et le développement de leurs convictions épistémologiques basées sur leurs croyances spécifiques sur la connaissance, son acquisition et son transfert composant son savoir pratiqué de la dynamique relationnelle en situation d'enseignement.

- Dégager, à partir des récits de pratique (Bourdages, 2001¹²; Houle, 2004¹³; De Gaulejac, 2008¹⁴) des unités de sens et des catégories liées aux composantes du parcours identitaire de la relation pédagogique et des convictions épistémologiques à la base du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement.
- Explorer et approfondir collectivement par la pratique d'un dialogue suspensif¹⁵ ces unités de sens et ces catégories pour coconstruire, en collaboration avec les professeurs devenus cochercheurs, l'ébauche d'un modèle du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement.
- Présenter une réflexion sur les liens observés entre les pratiques éducatives du protestantisme réformé vécues et le savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement au Québec.

3. Méthodologie de la recherche

3.1 L'approche collaborative

L'approche collaborative de recherche (Reason et Torbert, 2001; Desgagné, 1997) touche à la fois la production de connaissances, mais aussi le développement professionnel des cochercheurs. Pour Desgagné (1997), cette approche demande au chercheur principal de favoriser la collaboration des cochercheurs pour étudier un objet de recherche, de négocier avec eux une zone d'échanges conviviaux et de mettre en place le dispositif nécessaire à la cueillette et à l'analyse des données en vue d'une production de connaissances. Cette approche s'intéresse au processus réflexif que les cochercheurs développent sur et dans leur contexte d'action et privilégie leur *compétence d'acteur en contexte*. Elle permet de développer une relation de confiance dans l'utilisation des outils de recherche entre le chercheur principal et les cochercheurs. Toutefois, cette approche collaborative, pour plus de sécurité, devra être garantie par un contrat de confidentialité et des règles déontologiques négociées (De Gaulejac, 2008).

3.2 Les outils de la science-action

Le cadre épistémologique de la science-action où la théorie procède de la pratique et une démarche praxéologique axée sur un processus réflexif sur cette pratique nécessitent l'utilisation d'outils de recherche compatibles avec leurs présupposés scientifiques. Dans cette perspective, le récit de pratique et les cercles de dialogue nous permettront de recueillir des réflexions sur la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement pour explorer les dimensions du parcours identitaire de la relation pédagogique et des convictions épistémologiques composant cette dynamique.

¹² Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*. Québec, Québec : PUQ.

¹³ Houle, G. (2004). L'histoire de vie ou le récit de pratique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (4^e édition). Québec, Québec : PUQ.

¹⁴ De Gaulejac, V. (2008). *Intervenir par le récit de vie*. Paris, France : Essai (broché).

¹⁵ Le dialogue suspensif fait référence aux cercles de dialogue de Bohm, qui en favorisant la suspension (mise à distance de ses schèmes de pensée) évite la fragmentation. La fragmentation étant considérée par les praticiens des cercles de dialogue comme le principal frein à une exploration de nos modes de réflexion.

3.2.1 Phase no 1 : Le récit de pratique

Nous appuierons notre cueillette de réflexions (données) sur le récit de pratique qui permet d'avoir accès aux fondements de ce qui construit l'humain (Gaulejac, 2008). Le sujet, en prenant du recul face à son histoire en l'écrivant, situe sa vie dans un parcours biographique; ce qui lui permet de faire émerger ses habitudes et ses redondances de vie, de trouver du sens entre différents événements. Cet outil favorise aussi une pratique réflexive du chercheur (Baribeau, 2004¹⁶).

Les récits de pratique des professeurs universitaires participant à la recherche seront articulés autour des composantes du parcours identitaire de la relation pédagogique et des convictions épistémologiques qui prennent racine dans leur histoire de vie. Une lecture et une première analyse de ces récits permettront au chercheur principal d'identifier des unités de sens regroupées en catégories et en sous-catégories. Ce travail de première analyse sera ensuite soumis à l'approfondissement des cochercheurs par les cercles de dialogue.

3.2.2 Phase 2 : Les cercles de dialogue de Bohm

Les principes des cercles de dialogue (Bohm, Factor et Garrett, 1991)¹⁷ introduisent le concept de « suspension » dans l'interaction, ce qui favorise la création d'un espace et d'un temps pour approfondir collectivement les unités de sens et les catégories émergeant des récits de pratique. L'utilisation du principe « de suspension » dans un processus d'approfondissement collectif des connaissances prévient les dynamiques d'argumentation qui limitent l'exploration et, par le fait même, réduit les apprentissages et les échanges.

3.2.3 L'analyse des contenus

Tout au long de l'expérience des récits de pratique et des cercles de dialogue, l'analyse de leur contenu, c'est-à-dire des réflexions sur la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement, s'appuiera sur les travaux de Chené (1989)¹⁸ et L'Écuyer (1980)¹⁹. Nous procéderons à un découpage et à des recoupements des réflexions des récits de pratique et des cercles de dialogue en unités de sens et catégories afin de mettre en évidence les composantes de la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire.

3.2.4 Phase 4 : La modélisation des contenus

À partir du travail d'analyse des contenus des récits de pratique et des cercles de dialogue, une phase du processus de recherche sera consacrée à interpréter ces contenus en utilisant une démarche systémique de modélisation (Le Moigne, 2004)²⁰. Les réflexions, recueillies et analysées, le seront sous la forme d'unités de sens et de catégories liées aux deux composantes du parcours identitaire de la relation pédagogique et des convictions épistémologiques formant la pratique de la dynamique

¹⁶ Baribeau, C. (2004). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.

¹⁷ Bohm, D., Factor, D. et Garrett, P. (1991). *Dialogue: A proposal*. Version du 11/08/97. Repéré à <http://www.world.std.com/~lo/bohm/0001.html>

¹⁸ Chené, A. (1989). Analyse du récit de formation. Dans G. Pineau et G. Jobert (dir.), *Les histoires de vie, tome II : Approches multidisciplinaires*. Paris, France : L'Harmattan.

¹⁹ L'Écuyer, R. (1980). *Méthode de l'analyse de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Québec : PUQ.

²⁰ Le Moigne, J.-L. (2004). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre (Tome III)*. Paris, France : L'Harmattan.

relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement. Cette modélisation consistera en un essai de coconstruction d'un modèle singulier et provisoire permettant d'accéder à une compréhension globale et organisée (Le Moigne, 2004) des réflexions recueillies et analysées sur le savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire. Par la construction de symboles (modèles graphiques), la modélisation nous permettra de prendre en compte (dans un même modèle graphique) les contradictions, les oppositions, les similarités qui auront émergé de la recherche à l'image du dessin du yin et du yang.

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du 14 octobre 2009 au 30 avril 2010

Pour le projet de recherche intitulé : *Une exploration réflexive de professeurs universitaires « sur » leur dynamique relationnelle en situation d'enseignement.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Emmanuel Colomb*

Fait à Ville de Saguenay, le 14 octobre 2009



Jean-Pierre Béland
Président du Comité d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

Appendice 2a

Déclaration de consentement

Chercheur principal : Emmanuel Colomb
Téléphone : 418 690-1675 – UQAC 418 -545 - 5011 poste 4520
Directeur de recherche : Pierre Deschênes – Ph. D. – UQAC
Codirecteur : Alain Gignac – Ph. D. Université de Montréal

Pour toutes questions concernant ce document ou l'éthique de la recherche, nous vous prions de contacter :

Monsieur André Leclerc, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi au (418) 545-5011 poste 5070

Invitation

Notre recherche porte sur les composantes de la dynamique relationnelle de professeurs universitaires. Ayant une expérience de l'enseignement universitaire, nous vous invitons à être les sujets de notre recherche. Vous serez des partenaires privilégiés en nous communiquant vos réflexions sur votre pratique de la dynamique relationnelle en situation d'enseignement. En effet, nous situant dans le cadre épistémologique de la science-action (Schön, 1993; Argyris et Schön, 2002)¹ qui stipule que *la théorie véritable de l'actant procède de l'action* (Tessier, 1996 : p. XII)², nous voulons dégager de vos réflexions votre théorie d'usage de cette pratique.

Dans cette perspective, cette recherche se veut un temps de réflexion sur votre expérience de pédagogue à partir de deux outils : le récit de pratique (Bourdages, 2001³; Houle, 2004⁴; De Gaulejac, 2008⁵) et les cercles de dialogue de Bohm. (Bohm, Factor et Garret, 1991⁶; Pauchant, 2005⁷).

¹ Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode et pratique* (traduit par M. Aussanaire et P. Garci Melgares). Paris, France : De Boeck Université.

² Tessier, R. (1996). *Le savoir pratiqué. Savoir et pratique du changement planifié*. Québec, Québec : PUQ.

³ Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*. Québec, Québec : PUQ.

⁴ Houle, G. (2004). L'histoire de vie ou le récit de pratique. Dans B. Gauthier (dir). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 318-332). Québec, Québec : PUQ.

⁵ De Gaulejac, V. (2008). *Intervenir par le récit de vie*. Paris, France : Essai (broché).

⁶ Bohm, D., Factor, D. et Garrett, P. (1991). *Dialogue: a proposal*. Version du 11/08/97. Repéré à <http://www.world.std.com/~lo/bohm/0001.html>

⁷ Pauchant T. C. (2005). *Les cercles de dialogue : Pour des transformations performantes et éthiques. Guide d'introduction et de facilitation*. Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal, Association des cadres supérieurs du réseau de la santé et des services sociaux de Montréal. Repéré à <http://neumann.hec.ca/cme/francais/textes/CercleDialogue-GuideRevisé19mai.doc>

Vous trouverez dans les prochains chapitres les détails et les modalités de la recherche, ainsi que le niveau de confidentialité auquel vous devrez vous soumettre et les éléments qui vous garantiront la sécurité de vos données (récit de pratique, comptes rendus exhaustifs, etc.)

1. Titre du projet de recherche

« Une exploration réflexive de professeurs universitaires “sur” les composantes de la dynamique relationnelle en situation d’enseignement » a été modifié par :

« La dynamique relationnelle en situation d’enseignement. Exploration réflexive et collaborative sur le parcours identitaire et les convictions épistémologiques donnant un sens aux pratiques éducatives de professeurs universitaires »

2. Objectif général

Identifier, à partir du cadre conceptuel de la science-action en s’appuyant sur une démarche empirico-inductive, les composantes des dimensions identitaires et des convictions épistémologiques, basées sur les croyances spécifiques sur la connaissance, son acquisition et son transfert, de professeurs universitaires dans leur relation de pédagogue permettant de construire, en recherche collaborative, l’ébauche d’un modèle singulier et provisoire du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle en situation d’enseignement.

2.2 Description des « épreuves » méthodologiques

2.2.1 Récit de pratique

Nous appuierons notre cueillette de réflexions (données) sur le récit de pratique qui permet d’avoir accès aux fondements de ce qui construit l’humain (Gaulejac, 2008). Le sujet, en prenant du recul face à son histoire en l’écrivant, situe sa vie dans un parcours biographique; ce qui lui permet de faire émerger ses habitudes et ses redondances de vie, de trouver du sens entre différents événements. Cet outil favorise aussi une pratique réflexive du chercheur (Baribeau, 2004)⁸.

Les récits de pratique des professeurs universitaires participant à la recherche seront articulés autour des composantes du parcours identitaire de la relation pédagogique et des convictions épistémologiques qui prennent racine dans leur histoire de vie. Une lecture et une première analyse de ces récits permettront au chercheur principal d’identifier des unités de sens regroupées en catégories et en sous-catégories. Ce travail de première analyse sera ensuite soumis à l’approfondissement des professeurs, sujets de l’étude, qui exerceront, lors de cercles de dialogue, un rôle de « cochercheurs » en vivant une démarche de recherche collaborative ou partenariale avec le chercheur principal.

2.2.1 Cercles de dialogue de Bohm

Les principes des cercles de dialogue (Bohm, Factor et Garrett, 1991) introduisent le concept de « suspension » dans l’interaction ce qui favorise la création d’un espace et d’un temps pour approfondir collectivement les unités de sens et les catégories émergeant des récits de pratique. L’utilisation du principe « de suspension » dans un processus d’approfondissement collectif des

⁸ Baribeau, C. (2004). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.

connaissances prévient les dynamiques d'argumentation qui limitent l'exploration et, par le fait même, réduit les apprentissages et les échanges.

2.2.2 Analyse des contenus

Tout au long de l'expérience des récits de pratique et des cercles de dialogue, l'analyse de leur contenu, c'est-à-dire des réflexions sur la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement, s'appuiera sur les travaux de Chené (1989)⁹ et L'Écuyer (1987)¹⁰. Nous procéderons à un découpage et à des recoupements des réflexions des récits de pratique et des cercles de dialogue en unités de sens et catégories afin de mettre en évidence les composantes de la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire.

2.2.3 Modélisation des contenus

À partir du travail d'analyse des contenus des récits de pratique et des cercles de dialogue, une phase du processus de recherche sera consacrée à interpréter plus avant ces contenus en utilisant une démarche systémique de modélisation (Le Moigne, 2006)¹¹. Les réflexions, recueillies et analysées, le seront sous la forme d'unités de sens et de catégories liées aux deux composantes du parcours identitaire de la relation pédagogique et des convictions épistémologiques formant la pratique de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement. Cette modélisation consistera en un essai de coconstruction d'un modèle singulier et provisoire permettant d'accéder à une compréhension globale et organisée (Le Moigne, 2006) des réflexions recueillies et analysées sur le savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire.

2.3 Description des épreuves impliquant les cochercheurs.

Les six sujets de la recherche seront considérés comme cochercheurs, ce qui implique pour les sujets :

- Une rédaction d'un récit de pratique portant sur leur dynamique relationnelle en situation d'enseignement à partir de leur parcours identitaire et de leurs convictions épistémologiques. Cette rédaction recevra le soutien du chercheur principal.
- L'acceptation que la première version de votre récit de pratique soit commentée par un ou deux cochercheurs qui participent à la recherche afin de permettre un approfondissement et un questionnement de la première version de votre récit de pratique.
- La remise d'une deuxième version de votre récit de pratique au chercheur principal.
- À la suite de la catégorisation et de l'émergence d'unités de sens à partir de chaque récit de pratique par le chercheur principal vous devrez participer à un processus d'approfondissement collectif des unités de sens qui ont émergé. Cet exercice collectif se fera à l'intérieur de trois à six cercles de dialogue de Bohm.

⁹ Chené, A. (1989). Analyse du récit de formation. Dans G. Pineau et G. Jobert (dir.), *Histoires de vie, tome 2 : Approches disciplinaires* (p. 133-142). Paris, France : L'Harmattan.

¹⁰ L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers, (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec, Québec : PUQ.

¹¹ Le Moigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation* (rééditions en 1986, 1990, 1994 et 2006). Paris, France : PUF.

- La dernière étape sera, avec les cochercheurs et le chercheur principal, un essai de modélisation visant à dégager un modèle singulier et provisoire du savoir pratiqué de la dynamique relationnelle d'un professeur universitaire en situation d'enseignement à l'université.

3. Évaluation des avantages et des risques pour le sujet

Avantages pour le sujet

Les sujets étudiés pourront :

- approfondir leur savoir pratiqué de leur dynamique relationnelle en situation d'enseignement et être à même de participer à un processus praxéologique leur permettant de réfléchir et d'améliorer leur pratique relationnelle d'enseignant;
- mettre en pratique des méthodes d'exploration et de réflexion (récits de pratique, cercles de dialogue, modélisation) sur leur pratique professionnelle. Par exemple, la méthode des cercles de dialogue est très peu utilisée dans des processus de recherche traditionnelle, permettant ainsi aux cochercheurs de dépasser des oppositions pour prendre en compte des éléments qui pourront être à la fois être antagonistes, opposés ou complémentaires (dynamique dialogique – Morin, 1986¹²).

Wittorski (1995)¹³ précise que ce genre d'exercice « *engage le professionnel dans la production de nouvelles capacités et compétences complexes et transversales permettant de gérer de nouvelles situations et de produire de nouveaux modèles d'action professionnels, ce qui favorise la gestion du changement* ».

Risques pour le sujet

Nous pensons que les risques physiques ou psychologiques sont modérés. Les sujets seront confrontés :

- à leur histoire de vie de pédagogue, mais aussi à leurs propres valeurs;
- à l'identification des unités de sens émergeant de leur récit de pratique;
- à l'exploration collective de leurs convictions épistémologiques;
- à la durée du projet dans le temps (huit mois).

Si un risque de souffrance psychologique est décelé, le responsable du projet s'engage à diriger le sujet vers le Programme d'aide des employés (PAE) de l'Université du Québec à Chicoutimi au numéro suivant : 418 690-2445.

4. Confidentialité des données et diffusion des résultats

¹² Morin, E. (1986). *La méthode (tome III). La connaissance de la connaissance. Anthropologie de la connaissance*. Paris, France : Seuil.

¹³ Wittorski, R. (1995). La formation des formateurs par le développement de l'activité réflexive sur les pratiques visant la production d'outils cognitifs nouveaux pour le changement. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/172351/filename/art-pedagogies.doc>

4.1 Liste des dispositions prises pour sauvegarder l'anonymat et la confidentialité

Le sujet, par la signature de cette déclaration de consentement, donne à l'étudiant l'autorisation d'utiliser les données recueillies (récit de vie, comptes rendus exhaustifs) à des fins réservées à la présente recherche (analyse et interprétation des données).

- L'étudiant s'est engagé à assurer la confidentialité des données par une déclaration d'honneur.
- Le directeur de recherche (Monsieur Pierre Deschênes), le codirecteur (Monsieur Alain Gignac) et des assistants éventuels (si nécessaire) au chercheur principal s'engageront à assurer la confidentialité des données par une déclaration d'honneur.
- En signant la présente déclaration de consentement, les sujets ayant à jouer un rôle de cochercheurs s'engagent également à ne pas révéler les contenus des écrits lus et commentés, des dialogues de groupes, des réunions de travail entre le chercheur principal et les cochercheurs et entre les cochercheurs entre eux.
- Les données sont codifiées de la façon suivante :
 - un dossier sera ouvert, par le chercheur principal, pour chaque sujet participant à l'étude représenté par une lettre alphabétique;
 - les récits pratiques des sujets porteront une page titre identifiée à leur nom. Cette page titre sera supprimée après la réception et le traitement des six récits de pratique, afin de préserver leur confidentialité;
 - chaque dossier sera à ce moment codifié et uniquement représenté par une lettre de l'alphabet;
 - tous les documents écrits remis au chercheur principal ou imprimés par lui seront conservés dans un classeur barré dans le bureau du directeur de recherche, Monsieur Pierre Deschênes;
 - dans les phases d'échanges de la recherche (cercles de dialogue et modélisation), un pseudonyme sera attribué, par l'étudiant, aux cochercheurs dans les comptes rendus exhaustifs;
 - tous les contenus écrits ou oraux regroupés sur support informatique seront protégés par un mot de passe modifié tous les mois, par l'étudiant;
 - Les données seront conservées durant une période de cinq ans après l'obtention du doctorat d'Emmanuel Colomb. Par la suite, ces données seront détruites de manière sécuritaire.

5. Modalités relatives à la participation du sujet

5.1 Rémunération ou compensation

Aucune rémunération ou compensation ne sera attribuée aux sujets.

5.2 Résultats de la recherche

Les sujets auront accès aux résultats de la recherche en consultant la thèse de doctorat de l'étudiant, Emmanuel Colomb, responsable du projet.

5.3 Violation de la confidentialité et raisons majeures

Le responsable du projet, Emmanuel Colomb, a la permission de retirer un sujet de l'expérimentation en cas de raisons majeures à savoir :

- violation de la confidentialité et non-respect de la présente déclaration de consentement;
- sécurité psychologique du sujet en fonction d'un événement pouvant intervenir durant la durée du projet;
- fonctionnement dysfonctionnel du sujet dans le groupe qui perturbe la dynamique de recherche et l'atteinte des objectifs de la recherche ou un climat sain et positif favorisant une approche dialogique;
- pour toute raison valable que peut justifier l'étudiant au doctorat après consultation de son directeur de recherche.

5.4 Retrait de la recherche par le sujet

Le sujet de la présente recherche a l'autorisation de se retirer en tout temps de la recherche sans préjudice à ses droits.

En cas de retrait d'un cochercheur et par avis écrit de ce dernier précisant son désir de voir détruire les données le concernant, ces dernières seront retirées de la recherche et supprimées manuellement dans les meilleurs délais en fonction de l'avancée du processus de recherche.

5.5 Questions du sujet

Le sujet a le droit d'obtenir, avant, pendant et après l'étude, réponse aux questions qu'il peut avoir à poser au responsable de la présente recherche.

6. Signatures requises

Nom de l'étudiant

Signature

Date

Nom du sujet

Signature

Date

Appendice 2b : Lettre de consentement

Je, soussigné(e) _____ à titre de cochercheur pour le projet de recherche intitulé : *La dynamique relationnelle en situation d'enseignement. Exploration réflexive et collaborative sur le parcours identitaire et les convictions épistémologiques donnant un sens aux pratiques éducatives de professeurs universitaires*, m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information nominative dont j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné et à ne pas divulguer, reproduire ou utiliser, d'une quelconque manière, cette information autrement que pour les fins pour lesquelles elle m'est communiquée.

Je m'engage également à respecter la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec à Chicoutimi, *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi que la loi et les règles de l'art en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et ce, tant au niveau de la cueillette d'information confidentielle, de son traitement que de sa diffusion.

J'ai signé à Chicoutimi, ce jour du mois de de l'an 2009.

Nom :

Signature

Adresse :

Téléphone :

Courriel :

Témoïn (Nom)

Signature

Appendice 3 : Guide pour la réalisation d'une démarche autobiographique.

GUIDE POUR LA RÉALISATION D'UNE DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE

Dans le cadre de la recherche :

« La dynamique relationnelle en situation d'enseignement. Exploration réflexive et collaborative sur le parcours identitaire et les convictions épistémologiques donnant un sens aux pratiques éducatives de professeurs universitaires »

Décembre 2009

Emmanuel Colomb (M. Sc. et doctorant)

Université du Québec à Chicoutimi

Document inspiré d'un guide de 2005 :
De Louise Bourdages, Ph. D.
Professeure à la Télé-Université
Université du Québec

Le but de la démarche autobiographique

Le but de la démarche autobiographique est de vous permettre de mettre à jour, d'approfondir et de partager des moments privilégiés de votre vie d'enseignant universitaire pour en faire émerger, par relecture et réécriture, les lignes directrices de votre dynamique relationnelle en situation d'enseignement.

Dans le cadre de notre recherche, nous nommerons ces récits : « récits de pratique »; toutefois, comme vous le verrez dans ce document, ils peuvent porter le nom d'« histoires de vie » ou « récits de vie » en fonction de leurs phases d'écriture.

L'approche des histoires de vie et le récit de vie

Pineau et Le Grand (1993 : 3)¹ définissent *l'histoire de vie* comme « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels ». Laîné (1998, p. 142)² va dans le même sens lorsqu'il mentionne que « l'histoire de vie commence pleinement avec le travail de ce matériau [le récit], le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs ». Disons plus simplement que le **récit est l'outil de collecte des données** (événements, faits, lieux, personnes, dates, etc.) et que **l'histoire de vie correspond à la phase d'analyse et d'interprétation du récit**. Toutefois, le récit en lui-même est déjà porteur de sens puisque nous ne pouvons écrire ou raconter en détail tous les événements de notre vie; le fait de choisir tel événement plutôt que tel autre est déjà significatif. Il s'agit de découvrir quelle en est la signification.

Selon Laîné (1998, p. 141), « le récit de vie est l'énonciation par un sujet de sa vie passée ». Cela signifie, raconter ou écrire les faits et les événements de votre vie passée qui donne un sens à votre pratique professionnelle de professeur universitaire. Ce récit peut porter sur toute la durée d'une vie ou sur une partie de celle-ci, soit à partir de certains thèmes ou aspects de la vie ou encore sur une séquence temporelle. Par exemple, en paraphrasant Chené, (1989)³ votre récit de pratique professionnelle de professeur universitaire est présumé présenter un segment de votre vie, celui pendant lequel vous êtes impliqués dans cette pratique. Legrand (1993, p. 217)⁴ ajoute que le récit de vie de votre pratique « se met en priorité au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un *effet de changement* ou de transformation ».

Une démarche groupale de construction d'un sens collectif

La démarche proposée en est une de dialogue qui met l'accent sur la construction d'un sens collectif de la pratique professionnelle du professeur universitaire à partir d'un matériau recueilli dans votre vie de pratique actuelle et dans vos expériences de vie passée. Comme vous formez un groupe restreint, vous êtes des collaborateurs précieux pour m'accompagner tout au long de cette démarche d'élucidation d'un sens collectif. Le groupe sert de catalyseur dans cette construction.

Le processus de réflexion à partir de vos expériences passées ou présentes, combiné à celui de la construction d'un sens collectif, n'est certes pas une tâche facile, mais il mène à la découverte de

¹ Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris, France : PUF, coll. « Que sais-je? ».

² Laîné, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris, France : Desclée de Brouwer.

³ Chené, A. (1989). Analyse du récit de formation. Dans G. Pineau, et G. Jobert (dir.), *Les histoires de vie, tome 2 : Approches multidisciplinaires*. Paris, France : L'Harmattan.

⁴ Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris, France : EPI.

nouvelles connaissances très importantes liées à la pratique professionnelle d'un enseignant universitaire. Elle nous conduira à dégager un « savoir pratiqué » qui est lié à votre pratique quotidienne.

L'engagement et le contrat

La démarche de l'écriture du récit de pratique et de la construction d'un sens collectif à la pratique d'un enseignant universitaire exige une implication personnelle importante et comporte des règles éthiques vis-à-vis vous-même et les autres personnes. C'est pourquoi le contrat d'éthique exigé par cette démarche est extrêmement important. En voici les principales règles inspirées de Laïné (1998).

Le respect de soi. Le récit de soi n'est pas chose facile pour tous et demande une capacité d'implication personnelle et d'introspection importantes. Toutefois, vous êtes le maître d'œuvre de cette narration, c'est-à-dire que vous demeurez entièrement libre d'exprimer seulement ce que vous désirez. Il est important de respecter vos limites en faisant authentiquement des choix sur ce que vous voulez communiquer ou ne pas communiquer.

Le respect de l'autre. Vous aurez à lire et à dégager un sens collectif du récit de pratique d'autres personnes. Cela doit se faire dans le plus grand respect de l'auteur du récit. Il ne s'agit en aucun cas de porter des jugements ou de faire des interprétations de quelque nature que ce soit. Vous pouvez poser des questions d'éclaircissement ou de précision ou encore exprimer un témoignage en écho aux propos du récit. La démarche de groupe est importante parce que le récit de l'autre peut nous faire découvrir des choses par rapport à notre propre récit, auxquelles vous n'auriez pas pensé. Dans la poursuite de notre recherche, elle est nécessaire pour « croiser » ce qu'il y a de commun et de singulier dans la pratique professionnelle du rôle du professeur universitaire.

Le respect de la confidentialité. Il va de soi que cette règle est incontournable. Tout ce qui sera échangé entre vous et vos pairs ainsi qu'entre les personnes de l'équipe de recherche demeure confidentiel. Nous vous référons à la déclaration de consentement que nous avons cosignée et qui fait partie de la certification éthique attribuée par le comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Les phases de la démarche

Nous divisons la démarche en quatre grandes phases :

Phase 1 : Les activités préparatoires. Nous vous proposons deux activités préparatoires à l'écriture du premier récit. Ce sont des activités de collecte des matériaux expérientiels et existentiels nécessaires à l'élaboration de votre récit de pratique, ainsi qu'une activité de représentation de votre parcours de vie.

Phase 2 : L'écriture d'une première version de votre récit.

Cette phase consiste d'abord à rédiger une première version du récit qui vous permettra d'élaborer votre cheminement de pratique à travers votre trajectoire de vie personnelle et professionnelle. **Lorsque cette première version écrite est terminée, vous**

l'envoyez par courrier électronique, au plus tard le..... aux autres membres de votre groupe restreint et au chercheur principal. Puis, vous devez lire les récits de vos partenaires. Lors de la lecture de chaque récit, vous notez les réflexions, les échos, les associations d'idées, les expériences similaires ou l'expression d'émotions ainsi que les questions suscitées par leurs récits. Finalement, **lorsque cette analyse est complétée, vous la communiquez, au plus tard le _____, à l'auteur du récit et au chercheur principal.**

Ces lectures et les corrections que vous allez recevoir sur votre récit doivent conditionner la phase 3 de votre récit de pratique.

Phase 3 : L'écriture de la deuxième version de votre récit.

Avec les commentaires des partenaires, vous allez devoir écrire la deuxième version de votre récit. Cette version sera sans doute plus complète et plus personnelle, que la première. Vous devez vous laisser inspirer par les commentaires et l'effet miroir des autres récits que vous avez lus.

Cette deuxième version devra être remise au chercheur principal le _____,

(Négocier si la dernière version du récit est envoyée à tout le monde).

Phase 4 : L'analyse et l'interprétation des données recueillies dans les récits de pratique et dans l'exercice de construction d'un sens collectif.

Après l'envoi de cette deuxième version au chercheur principal, ce dernier procédera à une analyse et à l'interprétation des données recueillies. Ces données seront regroupées en « unités de sens » et seront à la base de nos cercles de dialogue.

Phase 1 : Les activités préparatoires

Activité 1

La collecte des matériaux alimentant l'écriture de votre récit de pratique (les morceaux de votre casse-tête)

Objectif

Vous permettre de recueillir les matériaux susceptibles de susciter l'émergence de souvenirs dans le but d'identifier les principaux événements et points de repère de votre parcours de vie personnelle et de votre pratique professionnelle dans un rôle de professeur universitaire.

Description de l'activité

L'enracinement de votre pratique professionnelle ne vient pas seulement des expériences de formation scolaire ou de perfectionnement professionnel, mais de tous les faits et événements significatifs qui vous ont marqués, tant dans l'environnement familial que social, professionnel, culturel ou politique. Cette première activité vise à aller explorer les racines de votre pratique professionnelle.

Il existe de multiples façons d'écrire son récit de pratique. Mais le plus difficile est de commencer. On se demande comment, par quel moment ou par quel événement débiter le récit. La présente activité vous incite à retrouver des objets tangibles, des souvenirs et des thèmes enfouis dans votre mémoire à long terme. C'est un peu comme partir à la chasse aux trésors, ceux de votre enfance, de votre adolescence et de votre vie adulte.

Les matériaux (objets, souvenirs et thèmes) recueillis pourront faciliter la rédaction de votre premier récit.

Consignes

Étape 1 : *La collecte de matériaux tangibles et écriture de petites phrases décrivant l'image ou l'émotion liée à chacun de ces matériaux.*

- D'abord, recueillez des matériaux tangibles (concrets) : par exemple, des photos d'enfance, d'adolescence ou de votre vie adulte, un vidéo, un article de journal, une peinture, une sculpture, un disque, des lettres, un bulletin scolaire, un livre, des représentations d'une maison, d'un animal, d'un lieu, ou tout objet ayant une signification particulière pour vous.
- Pour chaque élément retenu, écrivez une phrase ou un paragraphe décrivant l'image ou l'émotion qui vous vient en regardant chacun de ces matériaux.

Étape 2 : *La collecte de matériaux issus de vos souvenirs et écriture de petites phrases décrivant l'image ou l'émotion liée à chacun de ces matériaux.*

- Vous continuez l'exercice en recueillant d'autres matériaux moins tangibles issus d'images ou de souvenirs que vous avez en mémoire, par exemple un voyage qui vous a marqué, un événement heureux ou malheureux (naissance, études,

graduation, mariage, deuil, nouvel emploi, maladie, etc.) qui vous est arrivé, un rêve, la rencontre d'une personne significative, une pratique professionnelle (projet, activité de gestion, ...) réussie ou moins réussie, etc. Essayez de ne pas vous censurer : cet exercice est uniquement pour vous aider à vous rappeler certains faits de votre passé.

- Pour chaque élément retenu, écrivez une phrase ou un paragraphe pour raconter ce qui vous est arrivé et ce qui vous a marqué à partir de chacun de ces souvenirs.

Étape 3 : *Les thèmes qui vous ont inspiré tout au long de votre vie.*

- Identifiez maintenant des thèmes qui vous ont inspiré tout au long de votre vie et qui sont encore significatifs aujourd'hui dans votre pratique professionnelle. Par exemple, l'amour, l'amitié, la mort, le temps, la religion, la spiritualité, les relations, les valeurs, le travail, etc.
- Pour chaque thème retenu, écrivez une phrase ou un paragraphe communiquant ce qui est marquant pour vous.

Étape 4 : *La maturation des morceaux du casse-tête recueillis des étapes 1 à 3.*

- Vous avez maintenant les morceaux du casse-tête de votre parcours de vie. Conservez-les dans un espace de votre choix et laissez-les reposer quelques jours. Puis, passez à l'activité suivante (activité 2).



Phase 1 : Les activités préparatoires

Activité 2

La représentation de votre parcours de vie (la forme de votre casse-tête)

Objectif

Vous permettre de construire une représentation symbolique de votre parcours de vie.

Description de l'activité

Il s'agit de construire une image plus précise à partir des matériaux et autres éléments du casse-tête que vous avez recueillis à l'activité précédente. Cette représentation symbolique fait appel à l'hémisphère droit de votre cerveau, donc à l'imagination, à l'intuition et à la créativité. C'est une dimension importante de notre vie et nous la négligeons souvent au profit de l'activité dite « rationnelle ». À votre insu, peut-être, cette représentation vous aidera à découvrir le fil conducteur de votre parcours de votre pratique professionnelle de professeur universitaire.

Lors de l'activité précédente, vous avez rassemblé plusieurs éléments (objets tangibles, souvenirs et thèmes) disparates. Tout cela peut vous sembler en désordre, un peu chaotique. Mais comme le dit Gingras (2000, p. 199)⁵, « le mouvement de mon activité créatrice va du *désordre* vers un *ordre croissant* ». Et cet ordre recherché n'est pas purement rationnel : il implique l'émotion et la sensibilité. Aussi, il faut être patient et laisser mûrir la forme qui naîtra de l'agencement des divers morceaux de votre casse-tête.

Consignes

Étape 1 : *Le point de départ : dessin, collage ou agencement des morceaux de votre casse-tête (un montage).*

Souvent on ne sait pas trop par où commencer, que ce soit dans le cas d'un texte à écrire, d'un dessin à créer ou d'un casse-tête à construire. Ce n'est pas toujours facile d'identifier ce qui fait sens pour soi. Il faut se laisser guider par son intuition. Ce montage représente une première étape dans la démarche d'histoire de vie qui constitue « un essai de rabouter, de mettre bout à bout des matériaux hétérogènes, de créer une forme avec ce qui est difforme ou multiforme, du sens avec ce qui n'en a pas » (Pineau, 1989, p. 16)⁶.

- Installez-vous dans une pièce où vous êtes seul(e) et à l'aise. Placez devant vous tous les morceaux de votre casse-tête (objets, souvenirs et thèmes) que vous avez recueillis et choisis, lors de l'activité 1. Faites un dessin, un collage ou un agencement à partir de vos morceaux de casse-tête (la forme que va prendre votre casse-tête). Laissez aller votre imagination. Nous insistons sur le fait que ce n'est pas le côté esthétique qui compte.

⁵ Gingras, J.-M. (2000). Histoire de vie et créativité. Dans M.-C. Josso, *La formation au cœur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires*. Paris, France : L'Harmattan.

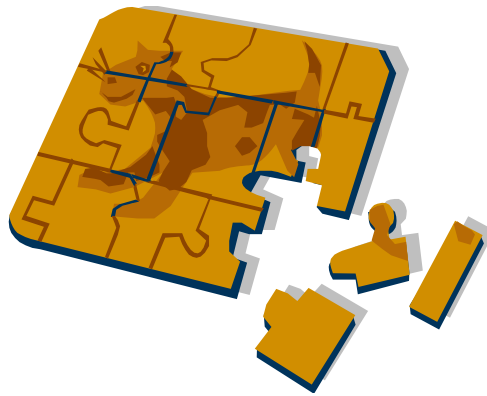
⁶ Pineau, G. et Jobert, G. (dir.) (1989). *Les histoires de vie, tome I : Utilisation pour la formation*. Paris, France : L'Harmattan.

- Après avoir réalisé cette représentation, répondez par écrit (petites phrases, paragraphes) aux questions suivantes.
 - Essayez de décrire spontanément ce que vous ressentez à la vue de ce collage, dessin ou forme de votre casse-tête.
 - Décrivez globalement ce que vous voyez dans ce montage.
 - Qu'est-ce qui se trouve au centre de votre montage?
 - Qu'est-ce qui se trouve autour?
 - Est-ce que la représentation vous apparaît dense ou aérée?
 - Voyez-vous des liens entre les différentes parties?
 - Quel titre donneriez-vous à ce montage?

Mettez de côté ces réalisations durant quelques jours.

Étape 2 : *L'objectivation ou la communication à l'autre.*

- Imaginez que vous deviez décrire votre montage à un ami ou aux membres de votre petit groupe. En faisant référence aux questions précédentes, résumez en quelques phrases ce que vous leur diriez.
- Redonneriez-vous le même titre à votre montage qu'à l'étape 1 de cette activité 2?
- Ce titre est significatif et peut représenter le fil conducteur ou le sens de votre récit de pratique. Conservez-le, vous y reviendrez plus tard.
- Vous êtes maintenant prêt à passer à la rédaction de votre récit de pratique professionnelle de professeur universitaire.



Phase 2 : L'écriture d'une première version du récit

Activité 3

L'écriture d'une première version de votre récit de pratique

Objectif

Vous permettre d'écrire une première version de votre récit de pratique professionnelle de professeur universitaire.

Description de l'activité

Dans son livre, Laïné (1998, p. 141) définit le récit de vie comme « l'énonciation par un sujet de sa vie passée ». C'est une définition trop large qu'il est nécessaire de placer en contexte dans le cadre de la présente démarche. Comme l'objectif de cette démarche utilisant l'approche des histoires de vie est de découvrir le sens de votre pratique professionnelle de professeur universitaire, il est important de faire converger le récit autour de la dimension de cette pratique. Dans la forme, écrire un récit c'est créer un texte relatant une histoire, des événements ou des expériences comportant un début, un développement et une fin. Mais vous avez à trouver votre propre style d'écriture qui diffère pour chaque personne.

Consignes

Étape 1 : *L'écriture de la première version du récit.*

- À partir des matériaux que vous avez recueillis à l'activité 1 et de la forme que vous avez donnée à votre casse-tête lors de l'activité 2, racontez comment vous vivez votre pratique professionnelle de professeur universitaire. Par exemple, racontez les événements de votre vie qui vous semblent significatifs au regard de votre engagement actuel dans votre pratique professionnelle d'enseignant universitaire.
- 1. Pourquoi êtes-vous devenu professeur universitaire?
- 2. Qu'est-ce que ce rôle vous apporte au point d'y demeurer?
- 3. Qu'est-ce qui ferait que vous quitteriez ce rôle?
- 4. Dans ce rôle de professeur universitaire, de quelle pratique êtes-vous le plus fier et quelles questions fondamentales de sens donnez-vous à cette pratique?
- Parfois, en écrivant notre récit, nous pouvons ressentir diverses émotions liées à certains événements plus difficiles de notre vie. Ne vous inquiétez pas, le fait de les écrire permet de libérer ces émotions parfois insoupçonnées.
- Cette première version de votre récit devrait tenir entre 12 et 15 pages.

Étape 2 : *La communication de la première version de votre récit de pratique et des commentaires liés aux récits de pratique.*

- Vous devez envoyer votre récit au chercheur principal et aux autres personnes de votre groupe pour recevoir leurs commentaires. En effet, vous vous êtes engagés à lire et à commenter le récit des autres participants : c'est une règle de partage.



Phase 3 : L'écriture d'une deuxième version du récit

Activité 4

La première construction d'un sens collectif

Objectif

Vous permettre de découvrir le sens de votre pratique professionnelle de professeur universitaire par l'analyse et l'interprétation des récits des autres membres de votre groupe et leurs échos sur votre pratique professionnelle.

Description de l'activité

Ce travail consiste à effectuer l'analyse et l'interprétation des récits de pratique des autres membres du groupe afin de rechercher ou d'en découvrir le fil conducteur et de bonifier le sens de votre pratique actuelle. Précisons d'abord que le terme « analyse » n'est pas utilisé dans le sens de la psychanalyse, mais plutôt dans le sens d'une opération mentale qui consiste à examiner un phénomène, des expériences et (ou) des événements énoncés dans le récit pour en établir le sens. Puis établissons la distinction entre le récit de votre pratique professionnelle de professeur universitaire et l'histoire de cette pratique en nous basant sur la distinction que certains auteurs font entre récit de vie et histoire de vie.

En effet, certains auteurs font une distinction entre récit *de vie* et *histoire de vie*. Par exemple, Laîné (1998, p. 142) fait cette distinction entre le récit de vie et l'histoire de vie : « Le récit de vie est toujours premier, l'histoire de vie est toujours seconde ». L'histoire de vie commence donc vraiment avec l'écriture de votre récit, c'est-à-dire « le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs » (Laîné, 1998, p. 142). Des auteurs parlent de phase *expressive* du récit (la première version de votre récit de pratique professionnelle de professeur universitaire) et de phase *réflexive* sur le récit (la seconde version à venir de ce récit). Bourdages, Lapointe et Rhéaume (1998, p. 8)⁷ définissent le travail d'analyse sur le récit comme étant ce qui « consiste à dégager les processus ou les thèmes les plus significatifs et à les relier à une trame analytique ou interprétative plus large ». Il s'agit en fait d'un travail de déconstruction et de reconstruction du premier récit ».

Consignes

Étape 1 *L'analyse de la première version des récits de pratique professionnelle des professeurs universitaires.*

- Nous vous invitons à lire les récits de vos partenaires de groupe et à relire le vôtre afin de dégager ce qu'il y a de commun et de singulier dans ceux-ci sous forme de réflexions, d'échos, d'associations d'idées, des expériences similaires ou d'expression d'émotions ainsi que des questions suscitées par ce récit.
- Lorsque ces analyses sont complétées, n'oubliez pas de les communiquer au chercheur principal et aux cochercheurs. Cette analyse peut faire l'objet de deux ou trois pages de texte (**à rendre le _____**). Utiliser si possible la fonction « commentaire » dans Word.

⁷ Bourdages, L., Lapointe, S. et Rhéaume, J. (1998). *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*. Paris, France : L'Harmattan.

N.B. Chaque personne renvoie les « commentaires » à la personne associée à son écrit.

Dans cette première version, vous avez, de façon consciente ou inconsciente, sélectionné et choisi certains événements qui remontaient à votre mémoire. Mais vous ne savez pas trop pourquoi ce sont ces événements qui ont remonté à la surface. Le travail sur le récit, déjà amorcé à la fois par l'écriture de ce récit et par l'étape des commentaires, vous amène à repenser ces événements et ces situations dans une structure qui recèle une **signification** plus approfondie pour vous.

- Le deuxième travail d'écriture signifie qu'en reprenant le récit des faits et des événements de votre parcours de vie et de votre pratique professionnelle, vous puissiez répondre à la question suivante : *qu'est-ce que ces événements signifient pour moi aujourd'hui?*
- Ce second travail d'écriture se réalise à partir de votre premier récit et des commentaires sur votre récit.
- Commencez le travail par la réalisation d'un tableau qui contient les éléments suivants :
 - identifiez les thèmes qui reviennent le plus souvent dans votre récit;
 - identifiez les intérêts et les valeurs sous-tendus dans les faits et les événements racontés;
 - identifiez les buts ou les désirs sous-jacents aux événements racontés.
- Il n'existe pas de grille d'analyse préétablie. **Il s'agit de trouver vos propres questions** qui vous mèneront à découvrir le sens de votre pratique professionnelle de professeur universitaire.
- Quels liens faites-vous entre les événements décrits dans votre récit et votre pratique professionnelle de professeur universitaire?
- Laissez « mijoter » ce travail dans votre esprit pendant quelques jours.

Étape 2 *La réécriture de votre récit de pratique professionnelle de professeur universitaire.*

- Il s'agit ici de réécrire votre interprétation personnelle de votre premier récit de pratique :
 - retournez à l'activité 2, où vous aviez déjà donné un titre à votre dessin ou collage, et reprenez ce titre ou donnez-en un nouveau; puis, expliquez pourquoi vous l'avez choisi;
 - identifiez une ou des références (auteur, citation, théorie, etc.) qui pourraient vous aider à prendre une distance vis-à-vis ces événements et expériences de vie? Puis expliquez brièvement en quoi cet auteur ou cette théorie peut vous aider à comprendre votre parcours de vie.
 - comment voyez-vous maintenant les hypothèses et les questions que vous avez formulées à l'étape de l'analyse? Laquelle de ces questions peut faire l'objet de votre version finale de votre récit de pratique?
 - passer à l'écriture de la deuxième version de votre récit de pratique.



Phase 4 : Analyse et interprétation des données recueillies dans les récits de pratique par le chercheur principal

Après la remise de la deuxième version de votre récit au chercheur principal le _____, ce dernier procédera à l'analyse et l'interprétation des données recueillies par recoupements en « unités de sens ». Avant d'intégrer les éléments de cette analyse dans notre recherche, le chercheur principal pourra vous rassembler pour avoir vos commentaires sur la démarche pour ensuite passer à la deuxième grande phase de la recherche à savoir : « les cercles de dialogues ».

Appendice 4 : L'approche bioécologique de Bronfenbrenner

L'approche bioécologique (Bronfenbrenner 1979, 2001)¹ en reconnaissant le cadre unique et temporel de l'individu (donc sa subjectivité) dans la construction de son identité, tout en situant la complexité des phénomènes humains, nous apparaissait comme une piste de recadrage intéressante. Ce modèle nous a aidé à relire nos réflexions, à leur donner une nouvelle consistance à partir d'une taxonomie des environnements définis par Bronfenbrenner.

De plus, Bronfenbrenner, en lien avec notre approche théorique, appuyait sa théorie sur le travail de Kurt Lewin, père de la psychologie sociale et de Liev Vygostky, chercheur russe qui souligne avec force l'importance des interactions dans le développement de la connaissance. En ce sens, Bronfenbrenner se situait dans une approche socioconstructiviste correspondant à notre pensée scientifique présente au départ de notre recherche.

Son modèle se définit comme un processus d'influences réciproques et d'interrelations transversales entre plusieurs niveaux dans lesquels l'individu prend place : « *un contexte systémique et relationnel* » selon Carignan (2011, p.146)². Ce modèle nous donne accès à une théorie pour mieux comprendre la notion de mouvement et de dynamique compris entre nos trois niveaux systémiques.

Quatre concepts clés sont à la base de ce modèle d'observation de la personne : le processus, la personne, le contexte et le temps.

Le processus

« Le processus est influencé par les caractéristiques de la personne, ses expériences de vie, l'environnement immédiat et plus éloigné dans lequel elle évolue ainsi que les périodes de temps dans

¹ Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory on human development. Dans N. J. Smelser et P. B. Bates (dir.), *International Encyclopedia on Social and Behavioural Sciences* (vol. 10, p. 6963-6970). New York, NY: Elsevier.

² Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte et J. P. Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (p.141-163). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval (PUL).

lesquelles le processus prend place » (Carignan, 2011, p.148). Nous pouvons l'associer aux étapes d'un parcours identitaire.

La personne

Dans cette approche, la personne est à la fois productrice et le produit de son développement (démarche itérative que nous retrouvons dans une approche de la complexité ou dans la vision socioconstructiviste). Cette dynamique introduit pour le sujet la notion de volonté, d'intentionnalité de participer à un projet, élément que nous retrouvons dans l'approche de St-Arnaud avec « le fait que toute action est intentionnelle » (St-Arnaud, 2003, p.9).

Le contexte

Le terme « contexte » est défini comme « l'ensemble des personnes, avec leurs interactions et leurs transactions, qui évoluent dans un milieu socialement défini et géographiquement construit » (Germain et Gitterman, 1995, cité par Carignan). Le contexte est représenté dans ce modèle par des systèmes interdépendants.

Bronfenbrenner les nomme :

- *microsystème (les lieux fréquentés par l'individu);*
- *mésosystème (relation entre les microsystèmes);*
- *exosystème (lieux non fréquentés, mais ayant une influence sur les micro et mesosystèmes);*
- *macrosystème (valeurs, coutumes, croyances, normes).*

Puis il rajoute les composantes biopsychosociales de l'individu (*l'ontosystème*) et la temporalité (*chronosystème*) :

- *l'ontosystème inclut les caractéristiques physiques, intellectuelles, psychoaffectives et spirituelles, les états physiques et mentaux, les compétences et les habiletés ainsi que les déficits de l'individu.*

- Le chronosystème est l'ensemble des considérations temporelles qui caractérise la situation d'une personne et des événements de sa vie notamment en modulant l'interaction entre les sous-systèmes (Carignan, 2011 p.150).

Bien que le modèle de Bronfenbrenner nous semblait assez juste pour représenter les mouvements à l'intérieur des dynamiques relationnelles d'un individu, nous avons dû reprendre ce modèle dans le schéma en y rajoutant certains aspects plus personnels à notre étude et en abandonnant d'autres.

Les suites du modèle de Bronfenbrenner

À partir d'un modèle de Bronfenbrenner modélisé par Demarteau et Muller³ reprenant le chronosystème en spirale et qui a été adapté par nos soins, nous avons essayé de voir comment la dynamique relationnelle pouvait y prendre place et éventuellement le compléter en lien avec nos PRR. La première difficulté était de situer la capacité métacognitive de l'individu en lien avec une finalité identifiée dans le cinquième RR.

³ Absil, G. et Vandoorne, C. (2004). *L'approche écologique. Notes de cours sur « L'approche par milieu de vie »*. Université de Liège, École de santé publique.

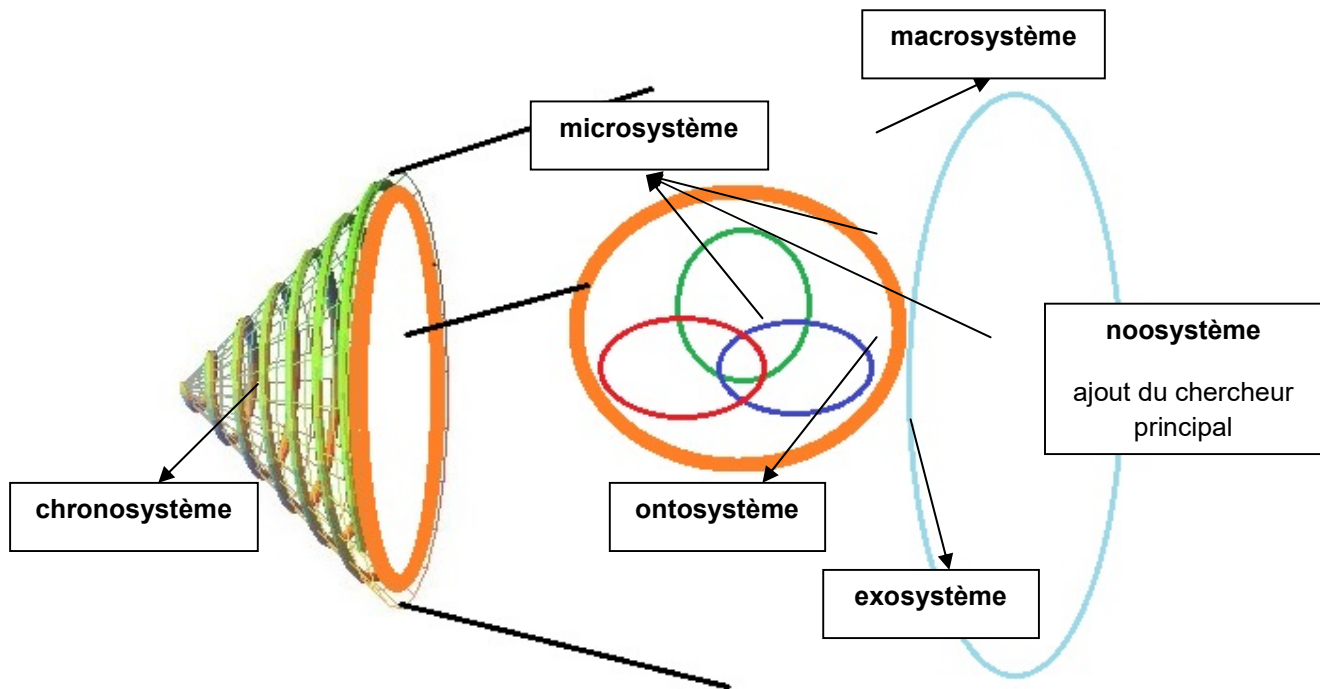


Figure modélisant l'approche de Bronfenbrenner adaptée par Emmanuel Colomb à partir de la figure initiale de : Demarteau et Muller dans G. Absil et C. Vandoorne (2004). *L'approche écologique. Notes de cours sur « L'approche par milieu de vie »*. Université de Liège, École de santé publique. Repéré à http://www.apes.be/documentstelechargeables/powerpoint/approche_par_milieus.pdf

Premièrement, nous avons rajouté au modèle de Bronfenbrenner un niveau supérieur : le noosystème, se situant toujours au-dessus de l'acte relationnel et représentant l'intentionnalité construite de l'individu. Nous l'avons identifié comme une finalité structurelle. Le noosystème sert de chapeau anticipatoire et correctif à l'ensemble du processus relationnel de la personne. Le noosystème fait

référence à l'idée de Teilhard de Chardin (1970)⁴ qui précise que notre vision du monde dépend d'un bâti théorique à un moment donné, une construction de l'esprit de l'individu qui englobe les autres.

Le noosystème est un métapoint de vue construit par le cochercheur sur sa dynamique relationnelle. En cela, comme le précise Mukungu Kakangu (2007, p. 341), abordant l'approche de la complexité d'Edgar Morin : Le métapoint de vue est « une aptitude réflexive propre à l'esprit humain, qui permet que toute représentation, tout concept, toute idée puissent devenir objet possible de représentation ». Le noosystème fait le lien entre la capacité corrective de l'interaction dans l'ici et maintenant et l'intentionnalité identifiée par la personne (p. ex. : changer le monde) dans chaque acte relationnel. Il se concrétise dans une convergence des interactions et des finalités.

Deuxièmement, nous avons rajouté à l'ontosystème (représenté par le cœur dans le schéma) une face visible (celle que je montre) et une face cachée (celle que je décide de ne pas montrer à certaines personnes afin d'éviter de réduire mon influence sur ces dernières). Ce choix repose en partie sur les convictions que les cochercheurs ont construites au contact de leur milieu professionnel qu'ils énoncent ou pas. Par exemple, en lien avec la solitude évoquée dans le premier cercle de dialogue, les cochercheurs évoquent une face visible de leur solitude (celle du chercheur), mais aussi une face cachée (celle de se sentir un imposteur) et qui n'est pas forcément avouable à leurs collègues de travail.

⁴ Theillard de Chardin, P. (1970). *Le phénomène humain* (1^{re} édition, 1955). Paris, France : Le Seuil.

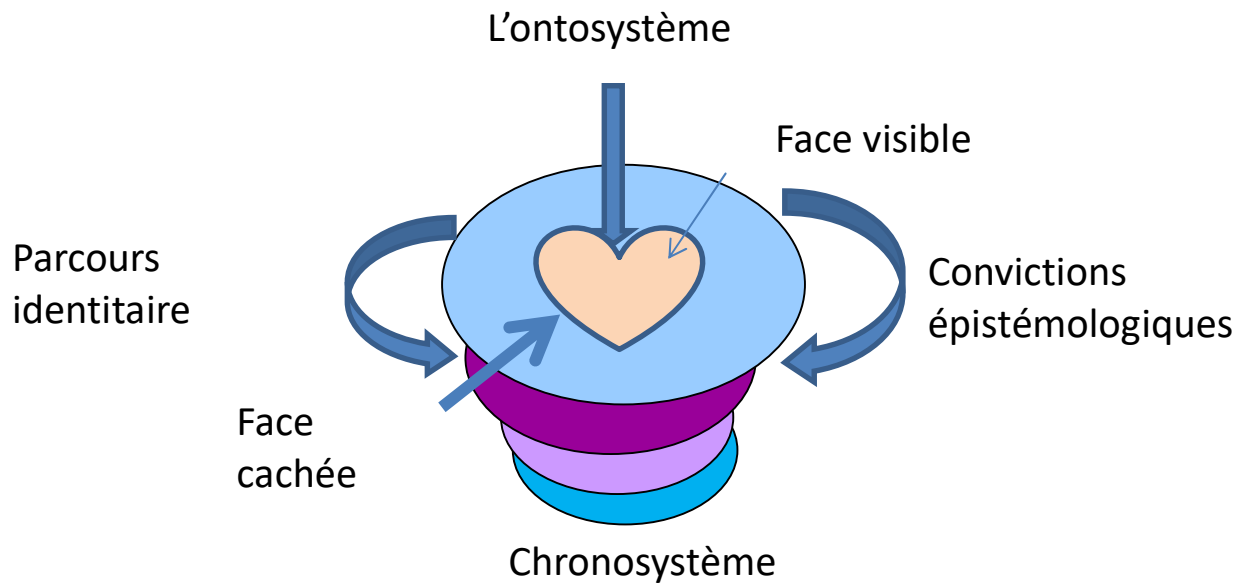
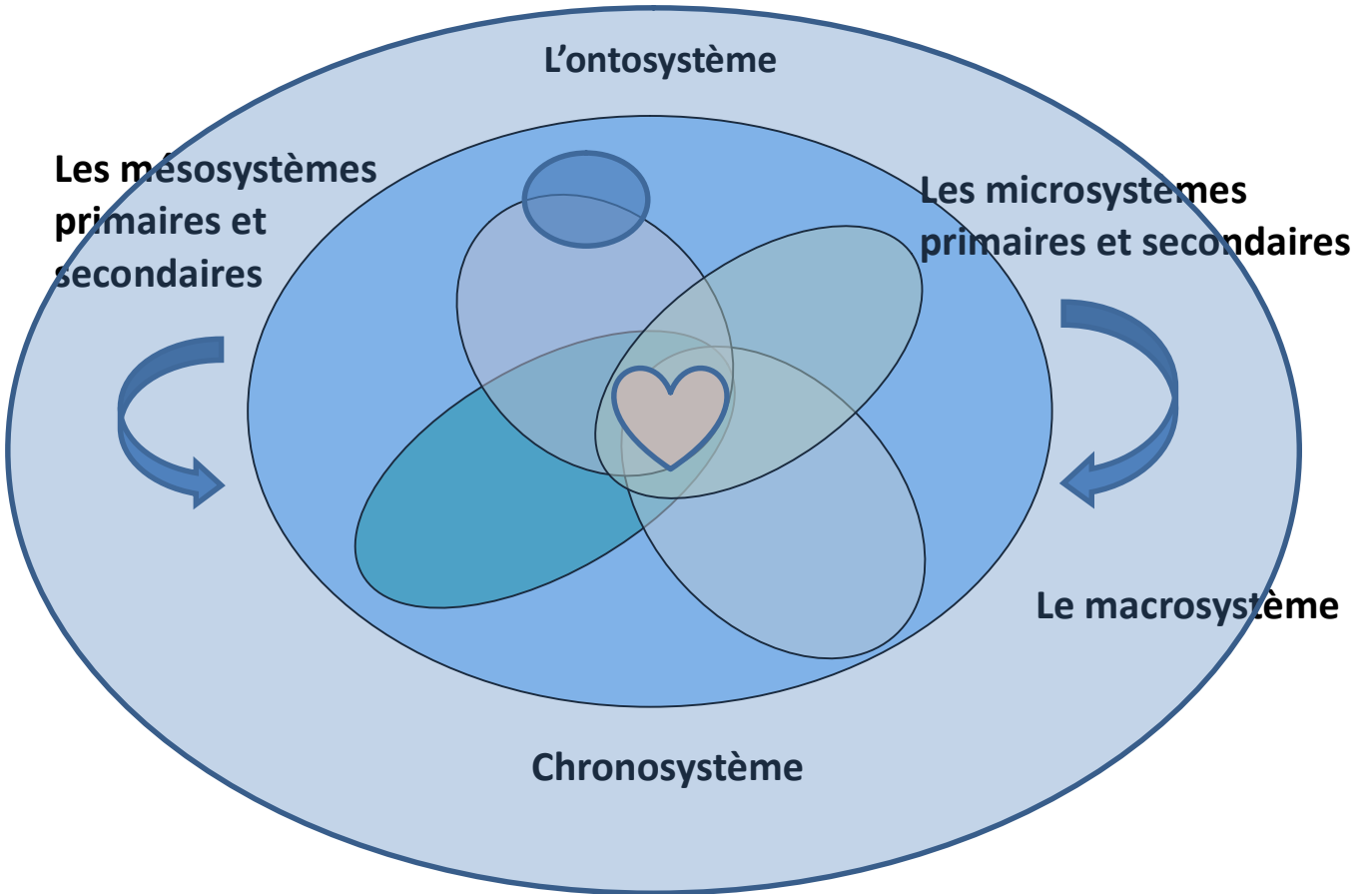


Figure A construite à partir du modèle de Bronfenbrenner introduisant des éléments de la dynamique relationnelle. Source : Emmanuel Colomb, janvier 2010.



Le noosystème (finalité)

Figure B construite à partir du modèle de Bronfenbrenner introduisant des éléments de la dynamique relationnelle. Source : Emmanuel Colomb, janvier 2010.