

***Aborder et comprendre un phénomène comme le stress-coping
à partir d'une approche phénoménologique-herméneutique***

Renée Guimond-Plourde¹

Département des sciences de l'éducation
Université de Moncton

Résumé

Cet article est issu d'une recherche doctorale qui visait à comprendre comment des jeunes en santé de 15 à 17 ans vivent le stress et y font face (coping). Le texte ne présente pas les résultats de l'étude, mais vise plutôt à développer une réflexion sur le cadre méthodologique qui a permis d'approfondir le thème de cette recherche. Les approches positivistes, habituellement utilisées pour aborder ce type de question, ont été mises de côté parce qu'elles conduisent à une vision fragmentée du phénomène. L'option d'une approche phénoménologique-herméneutique d'inspiration européenne, qui fait place à la subjectivité et qui permet de déployer le sens de l'expérience vécue dans ses dimensions existentielles, a servi d'appui. Dans un premier temps, les limites de la tradition positiviste dans la compréhension de ce phénomène qu'est le stress-coping chez les jeunes sont évoquées. Dans un deuxième temps, les cadres épistémologique, théorique et méthodologique qui ont permis de faire une place à la subjectivité sont présentés. Pour terminer, la rencontre de la subjectivité et de l'intersubjectivité rend compte d'une voie féconde dans la compréhension de l'expérience vécue qui était au cœur de l'étude.

Mise en contexte

Un discours scientifique, social et populaire concernant le stress et le *coping* est en nette croissance, tel qu'en témoigne un corpus incommensurable de publications, d'études et d'écrits sur ce thème (Sommerfield & McCrae, 2000). Spécifiquement, les recherches interdisciplinaires ont permis de cerner que des manifestations physiques, psychologiques et sociales contribuent à délimiter cet état (stress) et que des moyens divers permettent de

¹ Je tiens à remercier très sincèrement monsieur Yvon Bouchard, directeur de thèse, madame Lorraine Savoie-Zajc, co-directrice, et monsieur Max van Manen, chercheur-mentor, pour leur accompagnement respectueux durant ma trajectoire doctorale. Pour leur généreux support financier, je désire souligner l'apport de la Fondation Baxter Alma Ricard, le Conseil de la recherche en sciences humaines (CRSH), l'Association des directeurs d'écoles normales du Québec, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick ainsi que le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR). Merci à monsieur Jing Hui Zhu pour ses suggestions en linguistique dans la préparation de cet article.

rétablir l'équilibre perturbé (coping²). À partir de données empiriques et cliniques, il est reconnu que le stress épuise l'organisme humain, augmente les facteurs de risque, est une cause indirecte de plusieurs maladies et contribue à rompre l'équilibre psychologique, affectant dès lors autant la santé physique que la santé mentale (Dombrowski, 1999 ; Maté, 2003). De façon plus précise, les écrits gouvernementaux identifient le stress comme un facteur de risque déterminant qui intervient dans le bien-être physique et psychologique de la jeunesse canadienne (Caputo, 1999 ; Institut canadien de la santé infantile (ICSI), 2000 ; Institut de la statistique du Québec (ISQ), 2002 ; Santé Canada, 1999). Ce sont ces avancées dans la connaissance qui permettent aujourd'hui de prolonger ce discours scientifique fécond.

Les limites des approches positivistes

Dans le développement du corpus de recherches sur le stress, les chercheurs ont opté pour des orientations épistémologiques qui visaient l'élaboration de lois. En vue de cerner des liens de causalité, le phénomène a été exploré en fonction de variables se référant à des réalités sociodémographiques (âge, sexe, situation familiale), à des problèmes d'adaptation sociale (dépression, tentative de suicide, tabagisme, consommation de drogue et d'alcool) et à des problèmes d'adaptation scolaire (absentéisme, difficultés d'apprentissage, burn-out, décrochage). Des devis quasi-expérimentaux, associant l'approche hypothético-déductive et la quantification, ont été les moyens privilégiés pour produire les connaissances. Cette perspective est empruntée aux sciences de la nature et prend sa source dans le paradigme positiviste. Dans ce contexte, la démarche scientifique vise le développement de connaissances qui tentent de correspondre le plus exactement possible à la réalité objective et extérieure du monde naturel. Ce modèle, issu de la pensée cartésienne, repose sur la croyance que la connaissance scientifique va de pair avec une certitude absolue. Il reconnaît de façon implicite que tout objet d'étude, même un phénomène comme le *stress-coping*, n'est pas différent de l'objet des sciences de la nature et peut dès lors être saisi par les mêmes procédures.

La tradition de recherche sur le coping est aussi inscrite dans une tradition rationaliste qui offre un portrait monolithique de ce champ de recherche. De ce point de vue, le coping se révèle comme une façon logique, méthodique et analytique de résoudre le problème posé par un changement interne ou externe qui perturbe l'équilibre de l'individu. Vu de cet angle d'approche, le coping caractérise le fonctionnement normal d'une personne en fonction d'aptitudes cognitives et rationnelles acquises au cours du développement humain. Or, si l'on en reste à des descripteurs du stress-coping (signes et symptômes, par exemple), l'observation est pertinente, car elle prend en compte l'occurrence plutôt que le

² Ce terme anglais, qui désigne la *gestion du stress*, est largement utilisé dans son expression linguistique d'origine au sein des communautés scientifiques nord-américaine et européenne. Depuis 1999, il est admis dans le vocabulaire français (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 353).

retentissement subjectif des événements. Cet angle conduit cependant à méconnaître des dimensions du stress-coping. Par contre, si l'on opte pour un schème interprétatif de ce phénomène, la tradition rationaliste limite la compréhension. Au fur et à mesure que les connaissances progressent, l'approche positiviste se révèle insuffisante pour explorer la nature créatrice, expressive, subjective et intuitive du stress-coping. Une telle démarche cherche à faire l'économie d'une compréhension approfondie de l'expérience vécue par les jeunes et des conditions d'existence qu'elle souhaite pourtant transformer en agissant sur des facteurs préétablis.

Une conception déterministe du comportement humain a eu comme conséquence de laisser inexplorées la pluralité des aspects et la complexité de phénomènes comme le stress-coping. Par exemple, la distinction entre ce que font les jeunes lorsqu'ils sont confrontés à une situation stressante et ce qu'ils en pensent, sans nécessairement traduire ces pensées en conduites observables par le chercheur, est un aspect du phénomène qui est demeuré inexploré. De telles lacunes nous amènent à remettre en question le principe de réduction à la base de ce type d'approche. Ce principe de réduction perd du terrain au fur et à mesure que des insuffisances de ce type se manifestent. D'ailleurs, dans son numéro de juin 2000, le journal officiel de l'*American Psychological Association* consacrait quatre articles de fond qui rendent compte de l'évolution de l'étude du stress et du coping sur une période de vingt ans, pour déboucher sur un constat : « Le champ de recherche est en crise³ » (Somerfield & McCrae, 2000, p. 620). Malgré une surabondance croissante de recherches, d'informations et de données, la communauté scientifique s'aperçoit d'un déficit de savoir.

Ce qui apparaît aussi limitatif au sein de la tradition positiviste, c'est que, ne reposant pas fondamentalement sur le mode d'existence au monde de la personne humaine, cette approche conduit à la vision d'un être fragmenté. Pauchant le souligne de façon claire : « La tentation d'apporter des réponses scientifiques à des questions existentielles mène à la fragmentation » (1996, p. 178). Dilthey (1946), précurseur de la phénoménologie, notait que tous les phénomènes représentent une totalité et que l'on ne peut leur faire subir quelque découpage que ce soit. Le mode existentiel aborde un phénomène, c'est-à-dire tout ce qui se manifeste à la conscience, dans son aspect vécu et avec une intention de comprendre, d'abord et avant tout, non pas les causes mais le sens qu'il revêt dans l'expérience humaine. En fait, un phénomène renvoie à une expérience commune qui se nuance chez chacun d'une façon particulière. De ce point de vue, l'expérience est unique : elle ne peut jamais ressembler tout à fait à une autre. Si certaines présentent des similarités, aucune ne lui ressemble tout à fait. Par conséquent, aborder un phénomène dans son étendue existentielle tient compte de la singularité de la personne. Cet angle d'approche marque une rupture avec les recherches antérieures.

Reconnaissant ainsi une réalité subjective à toute expérience, qu'une place prépondérante soit faite au singulier est central dans l'élaboration de la connaissance. C'est dans la

³ Traduction libre de « *the field is in crisis* » (Somerfield & McCrae, 2000, p. 620).

perspective d'une volonté de situer l'humain et la subjectivité⁴ au cœur de la production de la connaissance que, depuis les années 1970 surtout, un nombre grandissant de chercheurs de différentes disciplines, d'ici et d'ailleurs, s'interrogent sur la pertinence de l'utilisation du paradigme positiviste dans l'étude de l'expérience humaine (Anadon, 2000 ; Bouchard, 1998 ; Dahlberg, Drew, & Nyström, 2001 ; Denzin & Lincoln, 2002 ; Deschamps, 1993 ; Giorgi, 1970 ; Morse & Richards, 2002 ; Rogers, 1985 ; van Manen, 1997). Un certain nombre de chercheurs, en sciences humaines particulièrement, délaissent ainsi le domaine de la prédiction et de la pensée causale et se rapprochent, dans leur activité scientifique, de la compréhension du vécu quotidien, du sens commun et de l'expérience vécue (Bergum, 1986 ; Bourdages, 1994 ; Carrier, 1997 ; Condamin, 1994 ; Deschamps, 1988 ; Ingram, 1999 ; Kirova-Petrova, 1996 ; Léger, 1998 ; Montgomery-Whicher, 1997 ; Phillips, 1993 ; van Manen, 2002). Ces diverses études mettent en lumière qu'un autre positionnement épistémologique s'affiche comme étant complémentaire plutôt qu'en opposition aux recherches conduites dans un cadre positiviste.

Un tel tableau, faisant état de certaines frontières à respecter, a aussi des échos en sciences pures. La physique du siècle dernier nous a appris qu'il y a une limite à la possibilité de mesurer. Ce constat soulève un questionnement fondamental qui se pose d'une manière plus pointue encore lorsqu'on a affaire à l'homme vivant et non pas à la seule nature mesurable. Le physicien Capra, intéressé par l'émergence des nouveaux modèles de pensée en sciences, souligne que les sciences pures ne connaissent plus de certitudes et que l'on doit délaisser le vrai pour le relatif (Capra & Steindl-Rast, 1994). La vérité n'a plus le sens d'une correspondance exacte entre la description et le phénomène décrit comme dans le modèle cartésien où la description d'un phénomène naturel est envisagée objectivement, indépendamment de l'observateur et du processus de connaissance. Dans le modèle de pensée qualifié d'« holistique », Capra considère que la compréhension du processus de connaissance, ou l'épistémologie, est incluse explicitement dans la description du phénomène. De ce point de vue, tout chercheur ne décrit pas le monde qu'il voit mais plutôt voit et donne à voir le monde qu'il décrit. Ainsi, ce qu'il observe n'est pas un monde qui existe objectivement et qui est donc représenté en tant que tel, mais plutôt un monde créé par son propre processus de connaissance. Toute connaissance dépend de ses conditions d'émergence. Dès lors, le positionnement du chercheur, selon la perception de la réalité dont il est porteur, conditionne sa relation avec ce qu'il cherche à observer et, par conséquent, ce qu'il y voit (Bouchard, 1998).

La science, en tant que forme privilégiée de rationalité, est donc confrontée à des limites qu'elle reconnaît. D'ailleurs, une métamorphose de la connaissance scientifique est en cours (Morin, 1998). Reprenant l'idée majeure de Husserl qui questionne le désintérêt des scientifiques pour leur propre subjectivité à l'œuvre dans leur démarche de recherche, Morin (1998) interroge l'occultation du sujet qui fait la science et le refus d'intégrer

⁴ Dans ce cadre épistémologique, la subjectivité relève du sujet défini comme un être conscient et pensant, donc un individu en tant que support d'une expérience vécue.

« l'observateur-concepteur ». Cette interrogation quant à l'utopie de la neutralité du chercheur trouve un écho dans un processus de recherche qualitative d'inspiration phénoménologique-herméneutique. La recherche en général produit un discours explicite qui affirme être objectivement fondé, pour Zuniga (2002), alors que la recherche qualitative rend plutôt compte du dynamisme d'un rapport à un monde intersubjectif. Comme le précise Savoie-Zajc (2000), en recherche qualitative, l'« objectivité scientifique » n'est pas déterminée par la distance de l'observateur, mais par la prise en compte explicite de la subjectivité du chercheur et des sujets-collaborateurs. En fait, la subjectivité et l'intersubjectivité deviennent primordiales pour générer ce type d'objectivité.

Des positionnements sollicitant la subjectivité

Si les conventions de l'écrit scientifique proposent « de présenter d'entrée de jeu un objet déjà construit, coiffé de choix théoriques et méthodologiques » (Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 103), l'étude doctorale rapportée ici a choisi de mettre de l'avant le travail de création et de reconstruction d'un phénomène humain — le *stress-coping* —, tel que décrit et vécu par des jeunes. Par définition, le stress est considéré comme une relation transactionnelle (la perception et l'interprétation d'une situation) qui exige plus que les ressources que possède un individu et qui nécessite des efforts (Lazarus, 1966 ; Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus & Launier, 1978). Est donc stressante toute situation perçue comme menaçante et qui exige une réaction dépassant le cadre des ressources habituelles. Globalement, le *coping* réfère à la manière de faire face au stress et à la façon de s'ajuster à toute situation problématique.

Le construit *stress-coping* identifie la dimension indissociable des deux concepts : à l'expérience du stress (agent stresseur, réaction de l'organisme) correspond le coping. Ce point de vue met en lumière l'importance de l'évaluation subjective par la personne elle-même et de ses propres réponses élaborées pour maîtriser, réduire ou tolérer une situation déséquilibrante. En conséquence, il n'y a pas de coping sans stress ni de stress extérieur au coping. De plus, le recours à l'expression *stress-coping* cherche à mettre en valeur un phénomène humain vécu dans ses dimensions existentielles (corporéité, spatialité, temporalité et relationalité) et à la distinguer d'autres définitions qui réfèrent à des concepts théoriques morcelés. Il s'agit d'un concept relationnel, c'est-à-dire une appréciation subjective de l'équilibre entre les demandes de l'environnement et les possibilités individuelles d'y faire face.

La recherche conduite sur la compréhension du sens de l'expérience vécue en *stress-coping* adopte une triple prise de position : épistémologique, théorique et méthodologique. Sur le plan épistémologique, elle puise ses fondements dans la phénoménologie et l'herméneutique. Cette orientation accorde une importance centrale à l'intentionnalité, à la description et à l'interprétation des jeunes, ainsi qu'à la complexité et au caractère changeant des processus impliqués dans toute situation de *stress-coping*. Sur le plan

théorique, la conception du stress-coping adoptée est interactionniste. L'expérience vécue du corps qui ressent (corporéité), du temps subjectif plutôt qu'objectif (temporalité), de l'espace ressenti plutôt que physique (spatialité), des relations établies dans l'espace partagé avec les autres (relationalité) est unique, complexe et mouvante : elle ne peut être saisie par un chercheur externe qui élabore des connaissances objectives en isolant des variables et en mesurant des résultats. Il est donc approprié de se prévaloir d'une approche méthodologique capable de prendre en compte l'interaction chercheur/sujets-collaborateurs, l'intersubjectivité, de même que le contexte, ce qui assure une cohérence épistémologique. C'est ainsi que la démarche méthodologique de van Manen (1984, 1997), enracinée dans la double affiliation philosophique de la phénoménologie et de l'herméneutique, permet d'examiner l'expérience du stress-coping telle que vécue, plutôt que conceptualisée. Dans ce cadre méthodologique, il y a affirmation d'une orientation selon laquelle les aspects descriptifs (phénoménologiques) et interprétatifs (herméneutiques) sont des éléments distincts, mais aussi indissociables, dans le processus d'élucidation d'un phénomène humain.

Ce positionnement épistémologique, théorique et méthodologique place ainsi l'expérience vécue en stress-coping dans une perspective subjective et intersubjective, tout en faisant ressortir le rôle actif de la personne dans le rapport qu'elle entretient avec la réalité. De ce point de vue, un *faire sens* permet de comprendre l'expérience comme une ouverture sur les événements passés et les intentions d'actions futures, ainsi que sur les autres personnes. Dans un tel cadre, la compréhension désigne une distanciation réflexive vis-à-vis d'une expérience exprimée et s'ouvre sur l'intersubjectivité. Cette option suppose la mise en lumière de la singularité et de la subjectivité des sujets-collaborateurs dans leur quête de sens et est employée comme une façon de penser, d'interroger et de comprendre de manière approfondie l'expérience vécue du stress-coping.

Ce type d'approche globale insiste sur le fait que tout phénomène doit être considéré comme une partie d'un plus grand tout plutôt qu'un tout qu'il faut décomposer en parties, si bien que, comme phénomène existentiel désigné dans les dimensions de corporéité, de spatialité, de temporalité et de relationalité, le stress-coping constitue une expérience humaine originale. L'organisation de ce « tout » révèle ainsi des composantes non réductibles à celles des parties isolées, en plus de démontrer que l'addition des dimensions existentielles ne conduit pas à la connaissance du « tout ». Dans un tel cadre, toute personne est dès lors considérée comme un être unique, dont les multiples dimensions forment une unité. Même si les événements existentiels et les stratégies d'ajustement sont identiques, aucun chercheur ne peut prétendre que, à un vécu identique, il y ait une même réponse pour tous. C'est un phénomène qui appartient à la personne qui le vit, en regard de multiples facteurs de personnalité et d'environnement social.

Subjectivité et intersubjectivité : voie féconde de la compréhension

Dans la perspective d'une volonté de situer l'humain et la subjectivité au cœur de la production de la connaissance, la démarche phénoménologique-herméneutique offre la vision d'une réalité mouvante conçue comme le fruit d'une construction qui relève d'un processus subjectif et intersubjectif. Santiago-Delefosse cerne la finalité de ce processus interactif au sein duquel les co-constructions ne peuvent être élucidées que dans l'interaction entre chercheur et sujets-collaborateurs : « L'objectif final tend à créer une co-construction consensuelle du phénomène » (2002, p. 197). À partir de cette vision, le *stress-coping* se manifeste comme phénomène, ce qui, dans le contexte phénoménologique, signifie que ce qui est donné ou se présente de lui-même ne se comprend que dans sa relation à la conscience. Le *stress-coping* tel que vécu en tant que phénomène ne se présente pas comme un comportement, un sentiment, une émotion, mais se révèle plutôt à travers ceux-ci. « *Somewhere between the stressor and its effects lies the subjective, phenomenological experience of stress itself. Although from the individual's point of view experiencing stress is the most germane factor in confronting stressful conditions, such experience lies outside the realm of objective inquiry* » (Brenzitz & Goldberger, 1993, p. 3). De ce point de vue, accéder à la compréhension de ce phénomène s'inscrit dans une activité de recherche qui prône l'explicitation plutôt que la découverte (Carrier, 1997). Le dévoilement d'une expérience vécue en *stress-coping* fait alors référence à un processus interactif entre chercheur et sujets-collaborateurs. « La recherche phénoménologique vise à établir un contact renouvelé avec l'expérience originale⁵ » (van Manen, 1997, p. 31). La démarche méthodologique de l'approche phénoménologique-herméneutique accorde la primauté au monde de l'expérience vécue et à l'attitude phénoménologique selon laquelle les connaissances théoriques du phénomène étudié doivent être mises entre parenthèses. Ceci implique que les connaissances acquises ne servent pas de point de départ pour explorer les modalités du phénomène en question : l'expérience vécue a préséance sur la connaissance théorique. Par définition, l'expérience vécue tire son origine de la participation à un événement qui est advenu en un temps et un lieu donnés et qui doit être interprété à partir d'une réflexion (van Manen, 1997). Il s'agit d'un travail d'appropriation a posteriori d'un événement vécu et vu comme un processus et non comme l'expression ponctuelle d'une expérience immédiate. Toute expérience vécue ne peut être capturée dans sa forme originale. « L'objectif visé est la compréhension réflexive d'une expérience vécue⁶ » (van Manen, 2000). C'est dès lors la dimension réflexive qui fait advenir le sens et qui, dans le cadre phénoménologique, permet de délaisser la simple introspection. Il n'y a donc pas d'accès direct à l'expérience en tant que ce qui est vécu et ressenti. Il s'agit plutôt d'un savoir acquis à partir d'une expérience vécue qui conduit à clarifier ce savoir acquis. Le fait de ramener l'expérience à la conscience permet à la personne de percevoir des

⁵ Traduction libre de « *phenomenological research aims at establishing a renewed contact with original experience* » (van Manen, 1997, p. 31).

⁶ Traduction libre de « *all we ever achieve is reflective understandings of lived experience* » (van Manen, 2000).

éléments jusque-là inconnus et de poser des questions (Legault & Paré, 1995). C'est ainsi que le sens peut émerger suite à une expérience passée, vécue et réorganisée dans le présent en continuation avec un dialogue chercheur/sujets-collaborateurs. C'est à ce niveau particulier que se constitue l'expérience en tant que porteuse de sens.

Dans l'optique de l'herméneutique, *comprendre* (*verstehen*) est à la fois le moyen et la finalité. Comme moyen, la *compréhension* mise de l'avant veut dire l'art de dévoiler le sens d'une expérience vécue via la dialectique question/réponse insérée dans un questionnement à la fois constant et inachevé du présent. C'est l'entretien en face à face qui vient révéler la manière dont un individu constitue son monde, ses pensées par rapport à ce qu'il vit, à ses expériences et, enfin, à ses perceptions. Entre le passé et le présent, il n'y a pas un « interrogatoire » (contrainte sur une situation actuelle), mais une « interrogation » mutuelle et fructueuse. C'est la compréhension qui devient le moteur principal de tout contact et dialogue possibles. L'élucidation du comprendre relève d'un échange « question-réponse » dont le centre est le langage, ce lieu du dialogue. Le comprendre s'articule essentiellement en paroles. Dès lors, l'écoute et la réflexion qui s'insèrent comme piliers centraux ne constituent pas seulement un reflet passif mais une réflexivité éclairante. C'est donc par la voie d'une activité réflexive et intersubjective que la compréhension se construit. Comme finalité, cette posture écarte toute volonté d'atteinte d'une « vérité » sans partage. C'est à travers le dialogue qu'est mis en branle un « enjeu de sens » qui fait en sorte que la « vérité » apparaît comme participation créatrice, comme création de sens. Dans cette tradition, le fondement du dialogue réside dans la dialectique question/réponse qui débouche sur le sens (Jardine, 1992).

En tenant compte de ces caractéristiques de construction de sens et de synthèse existentielle dans une visée rétrospective, le propre de la production des connaissances tient de la rencontre de deux subjectivités. En d'autres termes, le dialogue surgit dans le cadre d'une demande explicite de la part d'un chercheur, ce qui au départ positionne le chercheur et les sujets-collaborateurs à des places qui ne sont pas les mêmes par rapport à la construction des connaissances. Pineau décrit ces postures différentes : « Les uns — les locuteurs de leur vie — sont immergés dedans, existentiellement et linguistiquement ; les autres — les interlocuteurs — même s'ils doivent être proches, n'en sont pas moins extérieurs, suffisamment pour permettre un espace d'interlocution » (1986, p. 131). Comme caractéristique centrale, les jeunes sont vus non seulement comme une source de connaissances sur le phénomène du stress-coping, mais comme des spécialistes de cette expérience propre. Ils prennent maintenant place au centre du processus de construction de la connaissance. Le chercheur ne possède pas la connaissance préalable de l'histoire qui sera racontée. C'est le jeune qui détient cette connaissance, car il s'agit de son vécu tel qu'il peut le transmettre. En accord avec les fondements herméneutiques, Ferraroti fait allusion à « une forme d'expression de l'expérience humaine, du vécu quotidien » (1983, p. 13). Ainsi, dans cette démarche, les jeunes sont des acteurs qui informent à partir de savoirs constitués par leur expérience qu'ils sont seuls à posséder et à pouvoir transmettre. Il s'agit en effet de rendre compte de leur vision propre du monde en mettant à profit et en

reconnaissant l'utilité de l'apport de leurs expériences individuelles. Chacun a vécu de manière différente ce phénomène du stress-coping, chacun en témoigne selon ses modes privilégiés d'expression.

Tenant compte à la fois des attitudes et du contexte relationnel durant la conduite des entretiens, c'est donc la personne elle-même qui est mise en valeur et non pas seulement son savoir en relation avec les objectifs de la recherche. La création de cet espace d'interlocution attribue dès lors un rôle actif à l'informateur qu'est le sujet-collaborateur. C'est à ce titre que Poupart (1997) fait le constat que la subjectivité du chercheur n'est plus un obstacle à éviter mais un apport à la connaissance. Ainsi, dans une recherche de type qualitatif et d'inspiration phénoménologique-herméneutique, il s'agit pour le chercheur « d'être objectif par la reconnaissance de la subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité » (Van der Maren, cité par Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1996, p. 44). Le recueil du matériel existentiel n'est donc pas un monologue face à un chercheur neutre, mais plutôt un échange à l'intérieur d'une réciprocité relationnelle. Boutin (1997) et Truchot (2003) suggèrent de présenter l'entretien comme une rencontre de deux personnes et non pas celle d'un adulte avec un adolescent, et encouragent tout chercheur à connaître le langage et les expressions communes des jeunes afin que ces derniers n'aient pas l'impression d'être incompris. De ce point de vue, la compréhension de l'expérience vécue en stress-coping peut advenir non pas par un processus fusionnel d'une subjectivité à une autre, mais par l'accomplissement de rôles distincts.

Reconnaître que le sens d'une expérience vécue en stress-coping s'est construit dans un échange chercheur/sujets-collaborateurs implique nécessairement le dépassement d'une tâche subjective vers une activité réflexive et intersubjective. La connaissance émerge dans un tel espace dialogique. « Ceci ne veut pourtant pas dire que l'interprète crée la réalité, mais bien plutôt que cette dernière se révèle à l'interprétant dans l'interaction même » (Finger, 1984, p. 64). Dans un cadre où la pensée progresse par questions et réponses, il ne peut y avoir de donnée pure, c'est-à-dire ne comportant ou ne permettant aucune question et aucune réponse. Cette dialectique question/réponse engage dès lors le dialogue et l'intersubjectivité, ce que Gadamer qualifie de *correspondance coïncidente* (1998, p. 137). Marcel cerne la modalité de cette intersubjectivité : « La conscience de celui qui répond est le *meeting-ground* de la question et de la réponse⁷... » (1927, p. 139). Comme zone de continuité, la dimension phénoménologique a permis, par la description, de délaisser la simple introspection pour s'intéresser à la construction mouvante du sens. Les thèmes dégagés sont le résultat d'un processus qui a constamment oscillé entre la subjectivité et l'intersubjectivité, produisant ainsi une connaissance d'un segment de l'expérience humaine en stress-coping, en ayant comme référent ses dimensions existentielles (corporéité, temporalité, spatialité et relationalité). C'est ce déploiement qui rend compte de la « vérité » dans son sens grec d'*aletheia*, qui renvoie à la persistance continue de l'ombre au cœur de la lumière. De ce point de vue, la claire vision des choses est

⁷ Les italiques et points de suspension sont de l'auteur.

impossible, toujours inachevée et partielle.

Conclusion

Conduire une recherche phénoménologique-herméneutique en éducation, rencontrer la subjectivité et apprivoiser l'intersubjectivité explorent un territoire scientifique peu frayé. Ce type de recherche se démarque des travaux traditionnels par sa posture philosophique qui offre un cadre pour explorer les dimensions existentielles d'un phénomène humain vécu. La double affiliation philosophique — phénoménologique et herméneutique — emprunte une autre voie que celle de la généralisation du savoir, expose une autre logique que celle de l'explication causale et conduit à une autre connaissance qui met en valeur le caractère unique et personnel du vécu quotidien. L'accent est mis sur la personne qui fait l'expérience d'un phénomène, et non seulement sur le phénomène lui-même en tant qu'objet. Une telle posture situe la connaissance dans une plus grande intimité avec les dimensions ontologiques de la vie humaine : c'est ainsi qu'il n'y a pas position d'un objet (stress-coping), mais communication avec une manière d'être. Somme toute, elle propose une conversion du regard à travers laquelle la « vue naïve du monde », dans le sens que lui accorde Merleau-Ponty (1945, p. 247), comme du stress-coping, est comprise et dépassée dans la vue réfléchie. De ce point de vue, la subjectivité et l'intersubjectivité acquièrent le statut d'apport à la connaissance plutôt que d'achoppement à écarter.

Références bibliographiques

- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 15-32). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Bergum, V. (1986). *The phenomenology of woman to mother: The transformative experience of childbirth*. Thèse de doctorat, University of Alberta, AB.
- Bouchard, Y. (1998). Multidisciplinarité, interdisciplinarité et la poursuite du savoir éducatif en sociologie. Dans M. Hardy, Y. Bouchard, & G. Fortier (Dir.), *L'école et les changements sociaux* (pp. 45-68). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Bourdages, L. (1994). *La persistance au doctorat, une histoire de sens*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Breznitz, S., & Goldberger, L. (1993). Stress research at a crossroads. Dans L. Golberger & S. Breznitz (Dir.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed.) (pp. 3-6). Toronto, ON : Maxwell Macmillan.
- Capra, F., & Steindl-Rast, D., avec la participation de Matus, T. (1994). *L'univers aux frontières de la science et de la spiritualité*. Paris : Éditions Sand.
- Caputo, R. (1999). *À l'écoute des jeunes. Une revue des documents de recherche et de consultation*. Rapport final. Ottawa : Santé Canada.
- Carrier, C. (1997). *L'expérience du rapport à soi lors d'un changement actualisant*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC.
- Condamin, A. (1994). *La traversée du miroir ou la découverte d'un nouveau sens à l'enseignement après une remise en question professionnelle*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC.
- Dahlberg, K., Drew, N., & Nyström, M. (2001). *Reflective lifeworld research*. Lund, Suède : Student litteratur.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Dir.) (2002). *The qualitative inquiry reader*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Deschamps, C. (1988). *L'expérience du chaos dans l'acte de création artistique. Étude phénoménologique d'un moment du processus créateur*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche. Comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal, QC : Guérin Universitaire.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-109). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Dilthey, W. (1946). *Théorie des conceptions du monde*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dombrowski, M. A. S. (1999). Preventing disease with stress management in elementary schools. *Journal of School Health*, 69(3), 126-127.
- Finger, M. (1984). *Biographie et herméneutique. Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*. Montréal, QC : Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal.
- Gadamer, H.-G. (1998). *La philosophie de la santé*. Paris : Grasset-Mollat.
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science*. New York : Harper and Row.

- Guimond-Plourde, R. (2004). *Le stress-coping chez des jeunes de 15 à 17 ans dans une perspective d'éducation pour la santé*. Thèse de doctorat, Rimouski, Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- Ingrim, S. D. L. (1999). *The lived experience of parents of children who died in the TWA Flight 800 plane crash: An investigation of mothers and fathers*. Thèse de doctorat, Widener University, Chester, PA.
- Institut canadien de la santé infantile (ICSI) (2000). *La santé des enfants du Canada : Un profil de l'ICSI* (3^e éd.). Ottawa : Institut canadien de la santé infantile.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Jardine, D. W. (1992). The fecundity of the individual case: Considerations of the pedagogic heart of interpretive work. *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 51-61.
- Kirova-Petrova, A. (1996). *Exploring children's loneliness feelings*. Thèse de doctorat, University of Alberta, AB.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. Dans L. A. Pervin & M. Lewis (Dir.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New York : Plenum Press.
- Legault, M., & Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- Léger, D. (1998). *La réintégration de l'ombre dans la perspective d'une praxis éducative. Essai phénoménologico-herméneutique*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, QC.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Marcel, G. (1927). *Journal métaphysique*. Paris : Gallimard.
- Maté, G. (2003). *When the body says no. The cost of hidden stress*. Toronto : Alfred A. Knopf Canada.

- Merleau-Ponty, M. (1945). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Montgomery-Whicher, R. (1997). *Drawing from observation: A phenomenological inquiry*. Thèse de doctorat, University of Alberta, AB.
- Morin, E. (1998). Autonomie ou dépendance de la science. *Quadrature*, 30, 5-11.
- Morse, J. M., & Richards, L. (2002). *“Readme first” for a user’s guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Pauchant, T. (1996). *La quête de sens : Gérer nos organisations par la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature*. Montréal, QC : Québec Amérique.
- Phillips, J. R. (1993). Researching the lived experience: Vision of the whole experience. *Nursing Science Quarterly*, 6(4), 166-167.
- Pineau, G. (1986). Dialectique des histoires de vie. Dans D. Desmarais & P. Grell (Dir.). *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (pp. 131-150). Montréal, QC : Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Poupart, J. (1997). L’entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Rogers, C. (1985). Toward a more human science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(4), 7-24.
- Santé Canada (1999). *Le développement sain des enfants et des jeunes. Le rôle des déterminants de la santé*. Ottawa : Santé Canada.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). Les méthodes de recherche qualitatives et la psychologie de la santé. Dans G.-N. Fischer (Dir.), *Traité de psychologie de la santé* (pp. 187-207). Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research. Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620-625.
- Truchot, V. (2003). *L’entretien de recherche avec des adolescents*. Communication présentée lors du 71^e Congrès de l’ACFAS dans le cadre du Colloque de l’Association pour la recherche qualitative, Université du Québec à Rimouski, QC.

van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology and pedagogy*, 2(1), 36-69.

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). London, ON : The Althouse Press.

van Manen, M. (2000). *Phenomenologyonline*. Consulté en mai 2002 au <http://www.phenomenologyonline.com>

van Manen, M. (Dir.) (2002). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. London, ON : The Althouse Press.

Zuniga, R. (2002). *La recherche qualitative appliquée et la reconstruction de l'ordre*. Communication présentée lors du 70^e Congrès de l'ACFAS dans le cadre du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative, Université Laval, Québec, QC.

Notice biographique

Renée Guimond-Plourde possède une double formation universitaire, étant titulaire d'un diplôme et d'un baccalauréat en sciences infirmières ainsi que d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat en éducation. Madame Guimond-Plourde est actuellement professeure au Secteur des sciences de l'éducation, de la kinésiologie et de la récréologie au campus d'Edmundston de l'Université de Moncton (UMCE). Ses principaux thèmes d'enseignement, de recherche et de publication gravitent autour de l'éducation pour la santé, du partenariat parents/élèves/enseignants, du stress chez les élèves du primaire et du secondaire, de l'utilisation de la visualisation en milieu scolaire ainsi que de l'application de la phénoménologie en éducation.

rplourde@umce.ca