Document généré le 12 oct. 2024 02:31

Recherches qualitatives

L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au coeur de la construction identitaire

Karine Rondeau

Volume 30, numéro 2, 2011

Développements, apports et outils de la recherche qualitative

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1084830ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1084830ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au coeur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, *30*(2), 48–70. https://doi.org/10.7202/1084830ar

Résumé de l'article

Cet article s'insère à l'intérieur d'une démarche de développement personnel et professionnel en lien avec le sens que l'on peut tirer, construire et interpréter de l'expérience de la démarche autoethnographique dans la formation à l'enseignement. Cette avenue de recherche est non seulement une source de réflexivité axée sur le vécu singulier de l'individu – il est ici question de mon vécu en tant que stagiaire en enseignement –, mais elle est aussi une façon de conscientiser ce vécu aux yeux de celui qui le porte et le vit. On peut ainsi dire que le soi est le leitmotiv de l'individu qui choisit de s'engager au sein de l'autoethnographie, se détournant d'une recherche de vérité absolue pour prendre racine dans un projet évocateur amarré à une quête signifiante au coeur de la construction identitaire. Les écrits présentent l'autoethnographie sous un angle historique puis pratique. Ils visent à amener le lecteur à mieux comprendre cette approche centrée et décentrée à la fois du chercheur impliqué explicitement au sein de son investigation. Enfin, ils mettent en lumière les liens que l'on peut tisser entre ces informations méthodologiques, ce vécu singulier et le domaine de l'éducation qui ne peut faire fi de cet univers où il s'abreuve : un lieu où l'individu apprend à se découvrir et où il laisse émerger tout un monde de potentialités souvent trop peu explorées.

Tous droits réservés © Association pour la recherche qualitative (ARQ), 2011

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire

Karine Rondeau, M.A.

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article s'insère à l'intérieur d'une démarche de développement personnel et professionnel en lien avec le sens que l'on peut tirer, construire et interpréter de l'expérience de la démarche autoethnographique dans la formation à l'enseignement. Cette avenue de recherche est non seulement une source de réflexivité axée sur le vécu singulier de l'individu – il est ici question de mon vécu en tant que stagiaire en enseignement –, mais elle est aussi une façon de conscientiser ce vécu aux yeux de celui qui le porte et le vit. On peut ainsi dire que le soi est le leitmotiv de l'individu qui choisit de s'engager au sein de l'autoethnographie, se détournant d'une recherche de vérité absolue pour prendre racine dans un projet évocateur amarré à une quête signifiante au cœur de la construction identitaire. Les écrits présentent l'autoethnographie sous un angle historique puis pratique. Ils visent à amener le lecteur à mieux comprendre cette approche centrée et décentrée à la fois du chercheur impliqué explicitement au sein de son investigation. Enfin, ils mettent en lumière les liens que l'on peut tisser entre ces informations méthodologiques, ce vécu singulier et le domaine de l'éducation qui ne peut faire fi de cet univers où il s'abreuve : un lieu où l'individu apprend à se découvrir et où il laisse émerger tout un monde de potentialités souvent trop peu explorées.

Mots clés

AUTOETHNOGRAPHIE, IDENTITÉ, SENS, ÉCRITURE NARRATIVE, RÉCIT DE SOI, RÉFLEXIVITÉ

We cannot move theory into action unless we can find it
in the eccentric and wandering ways of our day life…
stories give theory flesh and breath
(Minnie Bruce Pratt, 1995, p. 22).

Introduction

Pour comprendre la cohérence de cet article, il faut prendre en considération le fait que l'autoethnographie est avant tout un processus de réflexivité, celui-ci étant à la base de l'activité cognitive chez tout être humain. Un aspect particulier de la posture et du travail du chercheur qualitatif est assurément

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 30(2), pp. 48-70.
DÉVELOPPEMENTS, APPORTS ET OUTILS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
ISSN 1715-8702 - http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html
© 2011 Association pour la recherche qualitative

satisfait par la place de choix accordée à la réflexivité. En raison de cette démarche, j'ai dû me décrire comme sujet dans la profession enseignante : comment étais-je ou non acculturée, et comment étais-je aussi une actrice souveraine qui médiatise cette culture (en observant, en décrivant et en écrivant mon vécu)? L'autoethnographie propose que la voix et l'authenticité du chercheur s'imprègnent de ces questions. Par conséquent, elle devient une manière singulière de présenter, de façon significative et consciente, le phénomène culturel vécu, questionnée et recherché.

Je n'ai certes pas l'intention de faire une présentation conventionnelle théorique de l'autoethnographie. Je m'engage plutôt à présenter cette méthode sous une forme réflexive en livrant mon vécu que je qualifie de bien modeste. Mon exigence première est d'abord d'exprimer en quoi les ressources conceptuelles, méthodologiques et d'analyse liées à l'autoethnographie ont marqué mon parcours en tant qu'étudiante, chercheuse et aussi en tant que femme. Encore aujourd'hui, ce retour vers soi, ce travail de réflexivité, de sensibilisation au soi comme lieu foisonnant d'apprentissage et de vie continue de nourrir mon intérêt envers la science de l'humain et plus spécifiquement en regard du développement de son plein potentiel, de sa construction identitaire.

Pour pénétrer dans cet univers de l'autoethographie, je propose d'abord un bref historique de cette posture épistémologique et des courants à l'origine de celle-ci. Je dresse ensuite un portrait global puis expérientiel de mon vécu autoethnographique tout en présentant quelques auteurs clés qui ont marqué cette méthode. Je termine en faisant état de ma réflexion à propos de l'utilisation de l'autoethnographie dans le milieu de l'éducation ainsi que de ses effets sur la construction identitaire.

Recherche de cohérence et formation à l'enseignement : la naissance d'une démarche autoethnographique

Entre septembre et décembre 2007, j'ai fait un internat dans une école primaire de la région de Lanaudière dans le cadre de mes études de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. En même temps, cet internat a été l'objet de mon projet de maîtrise. Sur le plan de la méthode, j'ai opté pour l'autoethnographie, c'est-à-dire que j'ai analysé ma propre pratique et surtout mon expérience subjective de cette pratique dans le contexte culturel fort qu'est celui de l'internat. J'ai alors profité de cette fin de baccalauréat pour constituer ce qui allait devenir les données d'enquête de ma maîtrise.

Ma recherche émerge donc d'un contexte de formation qui a favorisé la construction de mon identité et qui m'a fait évoluer vers une plus grande connaissance de moi-même. Bien que j'aie été heureuse de m'engager dans ce programme d'études, j'ai rapidement décelé un manque de cohérence, quelques

insatisfactions personnelles, notamment en lien avec les cours offerts, les stages et le développement des compétences professionnelles. Je me questionnais sur plusieurs aspects de la profession, ces questions restant souvent dans le non-dit ou n'ayant tout simplement pas leur place dans les heures consacrées au cours.

C'est dans un cours lié au stage I que j'ai rencontré un formateur qui a pris le temps de m'écouter, de m'entendre, de me questionner et de se faire questionner, bref, d'être présent. Je lui ai, à ce moment, fait part de mes réticences par rapport à la formation. Il m'a, dès lors, conseillée de trouver une trame de fond à ma formation, un fil conducteur qui allait motiver mon engagement en tant qu'étudiante et future enseignante. Le fait de partager cette expérience avec lui, au fil des semaines, me gardait dans ce chemin réflexif parsemé de questions qui donnaient un sens à mon expérience et dont les réponses non définitives apaisaient ma quête de compréhension.

Tout a commencé par des échanges de courriels spontanés : je lui faisais part de mes réflexions, de mes constatations, de mes observations, de ma perception de la formation et de la profession enseignante. Ce partage s'est, par la suite, transformé en une démarche de mise en mots beaucoup plus élaborée. Il m'a suggéré de conserver mes écrits dans un journal réflexif et d'en faire une analyse par l'entremise de mes lectures, de ses commentaires et plus spécifiquement de ses propres questions sur mes interrogations. C'est ce que je fis avec le plus de rigueur possible. Au départ, le processus d'écriture était teinté par mes émotions, par ce qui était moins positif ou encore par ce qui s'était moins bien passé dans ma réalité d'étudiante. Puis, dans un autre cours, j'ai pris le temps de parler de ma démarche avec une tierce personne. Celle-ci m'a suggéré de me documenter sur le journal de bord et le processus rédactionnel.

C'est par la suite que je me suis tournée vers une écriture plutôt axée sur l'observation et l'interprétation de mon expérience telle que vécue dans un moment spécifié et dans un contexte particulier. Je décrivais maintenant les événements (ce qui inclut mon ressenti, mes émotions) de façon beaucoup plus fine et détaillée : la date, l'heure, le contexte, les personnes rencontrées, le phénomène en question, les réactions de l'autre, mes perceptions et interprétations. Je tentais de (re)voir ce qui s'était passé dans les moindres détails tout en m'en distanciant, en analysant spontanément mes écrits, en les commentant ou en y ajoutant quelques notes issues de mes lectures, de mes discussions avec d'autres, etc. Je plaçais aussi un titre révélateur de l'expérience à chaque période d'écriture, quelques mots, afin de voir apparaitre une image représentative du moment décrit :

6 novembre 2007, 20 h 25

L'engagement : un processus réflexif en constant renouvellement ou encore, Adèle et mes remises en question

> Ma réflexion au sujet de mon engagement me fait présentement vivre des remises en question. Je me demande si j'ai bien agi, si j'ai prononcé les bonnes paroles à Adèle qui était aujourd'hui quelque peu désorganisée. Je réfléchis quant à ce que j'aurais dû faire. Comment aurais-je pu prévoir cette situation et concevoir des stratégies alternatives? Était-ce possible? Je me demande aussi si ma relation avec cette élève est signifiante et si mon engagement envers elle est aussi authentique que je le perçois. Je suis tourmentée par ces questions qui viennent me déstabiliser et qui me font perdre peu à peu confiance en moi-même. Ai-je réellement envisagé toutes les hypothèses possibles? C'est un moment difficile, la tension est grande, car les idées se bousculent dans ma tête et ce sont mes sentiments qui prennent le dessus. J'essaie maintenant d'être simplement présente à ma situation, à ce que j'ai fait et que je pourrai faire dans le futur ainsi qu'à tous les éléments positifs de ma journée. J'écris. Je me penche aussi sur ce qui a moins bien été, car je désire ardemment utiliser ce contexte afin de modifier mon action pédagogique pour devenir plus efficace. Je suis ambivalente. Je ressens une tension entre ce que j'aurais voulu faire et ce qui était « suggéré » de faire dans mon contexte de stage. Dans ce mouvement perpétuel, je valse entre moi-même et ma rencontre avec d'autres, les personnes et la culture du milieu m'aidant à mieux construire mon identité. Le travail réflexif m'aide à mieux me connaitre, à me reconnaitre et à me définir (extrait tiré de mon journal de bord).

Le journal se raffinait alors peu à peu et cela m'encourageait dans mon désir de mieux me connaitre, de comprendre plus sensiblement ma formation et d'y trouver un sens. J'entrais progressivement dans la voie autoethnographique.

J'ai poursuivi ce processus d'écriture en tentant de toujours devenir plus critique à l'égard de cet outil et de ma compétence à le rendre plus efficace. À ce propos, mes stages II et III ont fait l'objet de nombreuses tentatives afin de voir évoluer mon journal de bord ainsi que l'analyse qui s'en dégageait. Ce contexte de pratique a aussi influencé la suite de mon parcours de formation, lui donnant une autre couleur, particulièrement teintée de réflexivité et d'un sens nouveau lié à un engagement encore plus profond dans ma quête de compréhension : ma maîtrise en éducation. Je désirais observer, décrire,

interpréter, analyser et comprendre mon vécu en tant qu'étudiante, stagiaire et chercheuse en recourant à une démarche réflexive où l'écriture aurait une place prépondérante. Le formateur rencontré au tout début de ma formation m'a questionnée sur mes intentions et m'a conseillée de m'inscrire dans une recherche de deuxième cycle : il est, par conséquent, devenu mon directeur. Il m'a bien respectueusement amenée vers une voie autoethnographique, une méthode qui m'était probablement destinée de par sa forme narrative très près de mon histoire de vie. J'y voyais un lien étroit avec le journal qui évoluait déjà depuis plusieurs mois. Il était alors pertinent de parfaire mes connaissances sur cette méthode de recherche qui m'a étonnée, inspirée et formée de façon bien particulière. Et maintenant, nous pourrions nous demander : « Mais, qu'est-ce que l'autoethnographie? ».

L'autoethnographie : la recherche d'une identité au cœur de l'expérience vécue

Ses racines

Commençons d'abord par l'aspect historique de l'autoethnographie. Il faut savoir que bien que l'anthropologue Karl Heider ait employé le terme *autoethnographie* en 1975, c'est à David Hayano (1979) que l'on doit cette méthode de recherche. Au départ, il a associé ce terme aux études faites par les anthropologues, se démarquant par la culture d'un groupe où le chercheur est décrit comme étant un membre participant à l'objet d'étude (Ellis & Bochner, 2000). Ce qui distingue par contre l'autoethnographie de l'ethnographie est le fait que l'étude est avant tout axée sur le vécu d'un seul chercheur, celui-ci étant amené à le percevoir, à le ressentir et à prendre conscience d'un soi qui reste lié à un contexte de vie particulier et qui devient l'objet de la recherche.

Afin de préciser, on peut définir le terme *autoethnographie* à partir de son étymologie : *« research process »* (*graphy*), *« culture »* (*ethnos*) and *« self »* (*auto*) (Reed-Danahay, 1997, p. 2). J'accorde ici une attention particulière à cette étymologie qui en dit long sur l'approche en question : un chercheur engagé dans une démarche de recherche où l'écriture est à la fois la donnée collectée et analysée et où le contexte social devient un lieu propice de développement personnel et professionnel. En lien avec ces propos, plusieurs auteurs (Denzin, 2006; Duarte, 2007; Dyson, 2007; Ellis & Bochner, 1996, 2000, 2006; Engelman, 2006; Spry, 2001) définissent l'*autoethnographie* comme une « méthode de recherche et d'écriture, un genre autobiographique, qui met en lumière diverses couches de la conscience de l'expérience, ralliant le personnel au culturel ». Ces auteurs amènent aussi l'idée d'un va-et-vient entre l'expérience personnelle et toute la dimension culturelle et sociale de l'objet d'étude, en accordant ainsi une place prépondérante au soi. Un soi qui,

selon Ellis et Bochner (2000), est vu comme étant parfois résistant aux interprétations culturelles du milieu.

L'autoethnographie est aujourd'hui reconnue comme une démarche méthodologique associée à la recherche qualitative, notamment parce qu'elle opère de la réflexivité, un aspect fondamental dans le domaine qualitatif, et que le point de vue de l'acteur reste au cœur de l'investigation (Alsop, 2002; Denzin, 2006; Duarte, 2007; Ellis & Bochner, 2000; Mcilveen, 2008; Spry, 2001). En fait, elle utilise la voie de la conscience pour faire émerger un sens renouvelé, un passage entre l'expérience réelle et une profondeur d'analyse dans laquelle les données sont révélées, très souvent, sous une forme narrative.

On la critique souvent en raison de sa mince frontière entre les sciences sociales et un genre d'écriture littéraire, une forme narrative sans réel apport scientifique évident au premier abord. Mais Laurel Richardson (2000b) réplique en disant que c'est justement dans le croisement des sciences sociales, de l'écriture narrative et de la littérature que se trouve la fin – ou le début! – d'une enquête promouvant le processus créatif de recherche de sens, de compréhension, de prises de conscience et d'analyse du vécu. Cette auteure suggère même l'idée que cette approche puisse contribuer à développer la réflexivité du chercheur par une voie d'authenticité qui demande à toucher le lecteur de façon à ce qu'il puisse trouver sa propre résonnance dans le récit autoethnographique.

Spry (2001) affirme que la réalisation d'une autoethnographie a été, pour elle, un véhicule d'émancipation identitaire qui l'a fortement encouragée à avoir un regard critique à l'égard d'elle-même (distanciation de soi par le travail de réflexivité et de mise en mots du vécu). Elle voit son expérience comme la production d'un récit critiquant les interactions de soi avec les autres et le monde. À ce sujet, Richardson (2000a, 2000b) note qu'il est important pour l'autoethnographe de prendre le pouvoir de la parole afin que son histoire personnelle illustre ce qui s'est réellement passé à l'intérieur du contexte social de l'investigation. « Autoethnographers argue that self-reflexive critique upon one's positionality as researchers inspires readers to reflect critically upon their own life experience, their construction of self, and their interactions with others within sociohistorical context » (Spry, 2001, p. 711). L'autoethnographie s'inscrit donc dans le sens d'une recherche qui tend vers une construction sociale dont l'objectif premier est de comprendre l'expérience humaine. Cette idée d'interaction se trouve aussi chez Mcilveen (2008), qui aborde l'autoethnographie comme suit :

> Autoethnography is a reflexive means by which the researcher–practitioner consciously embeds himself or herself in theory and

> practice, and by way of intimate autobiographic account, explicates a phenomenon under investigation or intervention. Autoethnography is presented as a vehicle to operationalise social constructionist research and practice that aims to establish trustworthiness and authenticity (p. 13).

En ce qui me concerne, je ne vois, d'entrée de jeu, qu'une façon d'aborder l'autoethnographie. Dans son inscription au cœur de la recherche qualitative, elle est d'abord associée à : « une méthodologie de la proximité, une manière normale, spontanée, naturelle, quasi instinctive d'approcher le monde, de l'interroger et de le comprendre » (Paillé, 2007, p. 409). Elle suppose donc que le chercheur s'engage intentionnellement et subjectivement à connaitre et à comprendre les phénomènes dans leur essence même. Il détient un rôle principal au sein des méthodes d'investigation ancrées dans son propre vécu. La réflexivité devient, de ce fait, son point de départ. Le récit de soi, quant à lui, est vu à la fois comme méthode de recherche et données collectées dans l'expérience (Mcilveen, 2008). Je parle ici d'une expérience créatrice de sens, de prises de conscience qui réussissent le pari à la fois de la complexité de la mise en mots du vécu et de son analyse, renouvelant sans cesse une compréhension et une cohérence entre la connaissance, l'action, la perception que l'on a de soi, de l'autre et du monde, et l'interprétation que l'on peut en faire.

Un processus de développement de la conscience : une émancipation identitaire

Lorsque je pense à la démarche autoethnographique, je me laisse porter par cette attention particulière accordée à une vision de l'être humain qui ne peut nier sa contribution en tant que créateur d'une réalité – de sa réalité! – qui prend forme à travers ses interactions avec l'univers dans lequel il vit, survit parfois. Une autre manière de le dire est de considérer que « notre réalité est le produit d'une danse entre notre pensée individuelle et la pensée collective » (Reason, 1994, p. 324). Cette danse, que je peux facilement associer à mon expérience autoethnographique dans la formation pratique, a été incessante et adaptative. Elle peut être vue comme un aller-retour entre ma perception, ma verbalisation et le reflet réflexif de ma réalité, celle-ci ayant aussi été construite par d'autres et perçue avec l'aide de l'autre. Je disais plus tôt que cette démarche de recherche m'a permis de rester sensible à mon vécu, de le percevoir sous divers angles et, plus important encore, de l'observer intentionnellement et rigoureusement afin d'en faire sortir une maille de conscience de plus en plus fine : un éveil à soi qui permet de connaitre, de reconnaître et qui donne accès à la conscience de l'expérience vécue – vécu

émotionnel, sensoriel, de la pensée et de l'action – en vue d'en dégager une signification projetée vers l'action future (Petitmengin, 2006). L'autoethnographie m'a plus spécifiquement amenée à décrire, puis à écrire à l'intérieur d'un monde en flux perpétuel où le mouvement réflexif a créé des moments de clarification entre mon histoire et le contexte, la tension vécue et son dénouement, mon intérieur et les pressions extérieures, entre moi, l'auteure et l'autre, le lecteur.

Une position subjective à la première personne

Pendant longtemps, j'ai cru – ou plutôt, on m'a fait comprendre – que la position à la troisième personne était une voie quasi unique pour accéder à ce que l'on appelle communément la scientificité de la recherche. En utilisant le style autoethnographique, j'ai dû reconsidérer mon implication en tant que chercheuse tout en questionnant la pertinence de m'engager dans cette position subjective à la première personne. On m'a souvent déconseillé de poursuivre dans cette voie, si bien que j'ai tenté, à maintes reprises, de reformuler mes écrits selon les normes habituellement rencontrées, voire exigées au sein de la communauté scientifique. Malgré cela, je voyais plusieurs incohérences au fait de vivre mon engagement dans une méthode de recherche qui me permettait d'avoir une grande proximité avec mon expérience subjective tout en restant dans l'espace restreint d'une écriture traditionnelle que je jugeais beaucoup trop impersonnelle. Comment pouvais-je bien présentifier et analyser mon propre vécu tout en écrivant à la troisième personne ou encore en utilisant le *nous* de modestie?

Or lorsqu'il est personnellement impliqué dans le processus de la recherche, comme c'est le cas pour l'autoethnographie, le chercheur s'engage nécessairement à questionner sa subjectivité[1], celle-ci étant omniprésente au sein de l'expérience. C'est ce que je dévoilerai dans les pages qui suivent en illustrant la démarche autoethnographique dans laquelle je me suis engagée dans le contexte de formation pratique en enseignement.

Ma recherche autoethnographique ou comment chercher le sens de l'expérience en favorisant les prises de conscience dans l'agir?

La mise en contexte et la problématique de la recherche

La présente recherche est née d'un questionnement par rapport à la formation à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire, à l'articulation théorie/pratique dans le développement des compétences professionnelles et, surtout, à la construction identitaire du futur enseignant. Dès les premiers mois dans la formation, je désirais comprendre la place de la démarche réflexive en lien avec une quête de sens relativement aux incohérences vécues au sein de ce

programme et, plus particulièrement, dans notre système voulant éduquer les jeunes en devenir. Notamment, je trouvais difficile de marcher vers ce pont supposé joindre la théorie apprise dans les cours universitaires et la pratique plus spécifiquement associée aux stages dans les milieux scolaires. Je voyais aussi que très peu de temps était accordé à la réflexion dans les cours ainsi qu'au droit de parole, les cours étant très souvent consacrés aux savoirs savants et à la technique qui permet, entre autres, de revivre les modèles établis par nos prédécesseurs.

Il ne faut pas oublier que la personne en formation – enfant ou adulte – est d'abord et avant tout son propre centre de conscience, de sens, de cohérence : c'est elle qui développe ses connaissances, qui se réalise à divers niveaux, qui apprend à apprendre, qui se façonne, se choisit et devient, par le fait même, libre de devenir elle-même en touchant ce qu'elle perçoit être l'essentiel. Le fait de m'engager dans cette autoethnographie a été une façon de comprendre ce processus qui interpellait mon vécu d'une façon très particulière. Je ne pouvais vivre ma formation à travers tous ces filtres créés selon des exigences universelles, des connaissances prédigérées, des savoirs parfois passifs à mes yeux. Une démarche réflexive de sens et de prises de conscience s'imposait alors. L'objet de la recherche s'est établi, en conséquence, autour d'une situation problématique en lien avec l'interaction des activités théoriques, pratiques et réflexives que j'avais relevée en tant qu'étudiante-chercheuse à la formation des maîtres. La recherche a ainsi visé à répondre à la question suivante : Quelle est l'expérience d'une étudiante stagiaire qui s'engage dans une quête de sens au moyen d'une démarche réflexive afin de comprendre le processus de construction identitaire et de donner sens à la relation entre les apprentissages théoriques et les activités réflexives et pratiques?

Une démarche progressive : approcher et intégrer le processus réflexif

La démarche autoethnographique m'a permis d'avoir accès à mon expérience d'une manière intentionnelle, c'est-à-dire dans un rapport réfléchi de distanciation de l'action par une « posture d'extériorité ou de mise à distance qui facilite la construction d'un objet, d'un savoir et la déconstruction du sens de l'action » (Donnay, 2002, p. 4). Il faut voir cette distanciation comme une réflexivité qui, comme toile de fond, vise une prise de conscience progressive de la part de l'individu en développement afin que la réflexion devienne omniprésente, voire qu'elle s'impose au sein du vécu en tant que disposition interne, mais aussi en tant que contrepoids à la contrainte sociale. Elle doit viser l'efficacité dans l'agir, la prise de décision par rapport aux intentions, aux moyens à prendre et aux normes sociétales et enfin, favoriser cette prise de

conscience par une analyse critique du phénomène étudié. Je propose, à cette étape, de présenter mon vécu en tant que porteur de la démarche autoethnographique.

L'écriture : un baume réconciliateur du temps passé, présent et futur

Comment donc analyser le passé, dans le temps présent, pour le futur? Selon mon expérience – et je me suis posé maintes fois la question –, le processus d'écriture narrative peut, entre autres, voir le jour dans un accompagnement rigoureux de la part d'individus qui soutiennent cet engagement et le replacent dans un processus de création de sens à des fins de compréhension du vécu. Je parle ici de créer un sens à partir d'un événement, mais aussi, en aval, à partir du regard de l'autre qui ne peut se dissocier de ce long travail de murissement des données de recherche. Il ne suffit pas d'écrire pour que surgisse le sens ou les prises de conscience, tel un eurêka! En même temps, ces illuminations issues d'espaces de réflexions partagées m'ont très souvent conduite vers des avenues de compréhension liées à des sources non conscientes de l'expérience. Les quelques notes écrites dans un cahier se sont vite transformées en une sorte de journal réflexif qui, au départ, était très peu structuré. Par exemple, je pouvais écrire le déroulement de ma journée, les événements marquants, mes questionnements, mais très souvent, au début, ce sont les émotions qui prenaient le dessus en lien avec les contextes qui avaient été plus difficiles pour moi ou encore les rencontres parfois inspirantes et d'autres fois plus troublantes. Je me questionnais, de fait, sur la pertinence de ce moyen que je considérais déjà comme un outil de développement personnel et professionnel.

6 octobre 2007, 23 h 15

Le journal est une continuité de moi-même : il me donne l'élan…

> Pour moi, la tenue du journal – qui est pour la majorité des gens qui me côtoient une perte de temps – amène une prise de conscience de qui je suis dans la vie, de mes réussites, de mes forces et des points que j'ai à améliorer, des situations problèmes vécues quotidiennement, du fait que les gens sont différents et que c'est dans la différence que se trouvent les richesses d'un monde de découvertes et de savoirs qui ne demandent qu'à être culturellement partagés. Ce journal est un lieu de moi, en moi, un espace de création qui me guide vers des facettes de ma vie qui vacillaient jusqu'à maintenant dans mon non-conscient. Mon journal se construit aussi par le déploiement d'un effort cognitif d'évocation et d'explicitation – évoquer et expliciter le passé pour mieux y introduire le présent et anticiper des pistes d'actions futures d'une façon plus consciente – qui se veut une aide à

> l'accomplissement de soi, une façon de percevoir les savoirs à des fins formatrices, d'aller rechercher ce que je sais ou ce j'ai encore besoin d'apprendre, de revoir toute l'expérience vécue en l'analysant dans toutes ses dimensions, de trouver des solutions aux problèmes éprouvés dans la journée, au cours de la semaine, etc. (extrait tiré du journal de bord).

J'ai donc commencé à me documenter sur le journal de bord et la prise de notes. J'appréciais réellement le fait de me retrouver devant une page blanche, le processus d'écriture étant à la fois riche et vaste. Je fouillais dans les bouquins et les articles afin de trouver des moyens d'être plus efficace. Par la suite, le journal est devenu peu à peu un outil réflexif de grande envergure dans la construction de mon identité. Il me suivait partout, dans tous les cours et stages offerts à la formation. Et, particulièrement, il a été essentiel alors que je poussais ma compréhension du stage final de formation à l'enseignement. Il portait alors plus spécifiquement sur le lien entre moi, en tant que personne singulière, et les événements de ma vie professionnelle dans leur rapport au temps, à mes réussites, aux difficultés rencontrées, à mes réactions, intuitions et projections pour le futur, à mes idées novatrices, ainsi qu'à ma relation avec l'univers professionnel dans lequel j'étais plongée. Ce dernier stage était, par conséquent, un lieu d'observation propice à mon développement en tant que future enseignante. Je me suis donc choisie en tant qu'objet d'étude dans un contexte de formation pratique à l'intérieur d'une classe de troisième année du primaire.

Le journal de bord : miroir de l'expérience passée dans une perspective développementale

Pour aider à mieux comprendre et à justifier le choix du journal de bord à l'intérieur de la démarche autoethnographique, Baribeau (2005) rappelle qu'il est issu des récits de vie, de pratique et des approches narratives, ce qui confirme sa pertinence au cœur de la présente étude. Elle affirme aussi qu'il peut, dans certains cas, devenir le principal outil de collecte de données du chercheur. Savoie-Zajc (2004) note, quant à elle, que le journal de bord permet de maintenir une pratique réflexive constante chez le chercheur au cours de sa recherche, de lui offrir un espace bien à lui pour s'exprimer, relater des faits ou encore s'interroger sur les phénomènes en question et lui permettre de noter les informations qu'il juge pertinentes. Toujours selon cette auteure, le journal amène le chercheur à « retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche » (p. 147).

Plus précisément en ce qui concerne le contexte d'enseignement, le journal de bord est considéré comme

> un instrument ou un outil de travail dans lequel l'enseignant-formateur prend en note et décrit de façon attentive et continue des incidents critiques ou événements significatifs qui se produisent au cours du stage et qui touchent aussi bien le stagiaire (comportements, attitudes, réactions, etc.) que les autres personnes concernées, y compris lui-même (Boutin & Camaraire, 2001, p. 73).

Il devient même « un instrument qui sert à la réflexion et à l'analyse, à partir de données objectives et vérifiables » (Boutin & Camaraire, 2001, p. 74). En ce qui concerne l'autoethnographie, il faut retenir que le journal de bord est à la fois un instrument de collecte et d'analyse des données récoltées à partir du vécu, celui-ci se transformant par la suite en un récit de soi. L'écriture doit être considérée comme un dispositif de développement de la personne (Assagioli, 1965/1983; Progoff, 1975), et non simplement comme un outil où l'on décrit quotidiennement les événements et les réactions humaines.

Le journal autoethnographique

Mon engagement dans cette démarche d'écriture m'a demandé de dépasser les apparences pour toucher quelque chose de plus important encore : une meilleure connaissance de moi-même et de mon milieu professionnel. Le journal autoethnographique était donc enraciné dans des allers-retours entre mon vécu, mes réflexions et la verbalisation conceptuelle qui en découlait. En tant qu'enseignante, j'étais en contact journalier avec de nombreux élèves, chacun d'eux étant différent. Je devais aussi tenir compte de la culture de mon milieu de stage et de la tension identitaire qui en émanait : des transactions continuelles entre celle que j'étais, celle que je voulais devenir, la culture du milieu socioprofessionnel, la personnalité de mon enseignante associée, mes relations interpersonnelles, le contenu des programmes, les exigences administratives, etc. Comment pouvais-je donc arriver à tenir compte de tous ces aspects à la fois? Comment changer, comment réguler mon agir en fonction de ma singularité et comment devenir toujours plus efficace? Comment frayer le passage de l'implicite vers l'explicite? Après quelques semaines d'écriture, j'ai compris que l'acte d'écrire passait d'abord par le fait d'être le témoin de mes sensations, de mes émotions, de mes actions et de mes perceptions en lien avec le monde dans lequel je vivais, personnellement et professionnellement. En fait, il me fallait m'arrêter, prendre le temps de laisser émerger ma pensée, me relire et revoir mon expérience sous d'autres perspectives.

Faisant régulièrement lire plusieurs parties du journal à mes collègues, à mon enseignante associée, à mon directeur de recherche et à plusieurs autres personnes, j'ai aussi compris que le changement passait par la différence des

regards sur mon expérience. Les contradictions et les confrontations qui découlaient de leurs rétroactions m'aidaient à mieux la décrire, à mieux comprendre mes tensions intérieures, chacun essayant de formuler différemment les choses, de me faire découvrir mon vécu sous des angles nouveaux. L'écriture s'est révélée être un lieu de moi, en lien avec moi-même, avec les autres et avec mon environnement professionnel. Et le journal a été l'endroit tout désigné pour me (re)connaitre à travers ces échanges.

La collecte de données dans l'internat

Pendant 4 mois, donc, je me suis engagée dans une expérience réflexive en tant que stagiaire en internat. L'école qui m'avait été attitrée se situait dans un milieu rural; le stage se déroulait en troisième année du primaire. Il y avait deux classes de ce même niveau. La mienne comptait 26 élèves d'environ 8 ou 9 ans. La plupart des enfants venaient de milieux assez favorisés.

La collecte des données s'est arrimée à l'écriture du journal de bord. La rédaction s'est poursuivie de façon rigoureuse durant les 15 semaines de l'internat. Je me suis retrouvée dans un milieu de stage où les normes sont très fortes, où les modèles préétablis sont prégnants. Or, j'étais censée être là, en présence, mais à la fois en partie « incompétente » (étant simplement une stagiaire) et effacée. La culture du milieu me renvoyait ce reflet de moi-même, me confrontant à des modèles déjà bien ancrés dans les pratiques. En tant que chercheuse, je me devais de quérir ma propre identité dans une culture qui m'avait adoptée, voire acceptée, une culture à la fois individuelle et sociale. Je me cherchais, tant dans mon rapport à moi-même, que dans celui avec autrui et avec le contexte de stage. Dans ce monde professionnel, des compromis ont été vécus entre le fait de vouloir me démarquer de la norme tout en freinant mes ardeurs pour entrer dans cette norme, en me montrant confiante pour faire preuve de compétence, mais pas trop, pour ne pas risquer de déranger. Je vous présente ici l'image qui me vient à l'esprit lorsque je parle de la tension entre le soi et la culture : celle d'un balancier qui doit sans cesse être rééquilibré, afin qu'un de ses deux côtés ne puisse l'emporter au détriment de l'autre. Par l'approche narrative réflexive, je suis entrée en dialogue avec ces tensions sociales. J'ai tenté de trouver l'équilibre du balancier. Le fait de me raconter devenait alors une façon de vivre, d'interroger ces tensions, de prendre contact avec le discours formel de l'institution avec lequel il me fallait très souvent lutter. J'avais peur d'être mal perçue, entendue ou encore d'être mal jugée et évaluée trop sévèrement ou injustement. Dans ce contexte, j'avançais et me réfractais à travers des interprétations culturelles qui parfois brouillaient ma propre quête identitaire, mon identification singulière ne pouvant plus être distinguée du monde socioprofessionnel. Mais, le fait de m'ouvrir à moi-même

et à l'autre par l'écriture et mes interactions sociales a facilité le passage vers le changement, m'aidant, du coup, à mieux comprendre mes résistances en lien avec de nombreux éléments externes. L'autoethnographie a été un catalyseur de changement, m'amenant ainsi à accepter le « déjà-là » pour faire en sorte qu'il devienne mien.

La transparence des données de recherche

Selon Engelman (2006), la rigueur scientifique exige l'intégrité dans la collecte et l'analyse des données. Dès lors, il fallait que les écrits relatent bien les événements, tel qu'ils avaient été vécus, en prenant le soin de noter, de façon constante et continue, mon expérience quotidienne en tant que stagiaire. Pour ce faire, plusieurs types de notes, comme les notes condensées et développées (Spradley, 1980) ont été prises en cours d'action et incluses dans le journal de bord. À l'intérieur de ces notes, on pouvait trouver l'heure, la description des contextes, des relations interpersonnelles – plus intensément celles avec l'enseignante associée et les élèves –, des journées en classe, des apprentissages, du succès et des échecs, des émotions et attitudes vis-à-vis des situations bien précises, des situations d'enseignement apprentissage, mes forces et mes limites, etc. Ensuite, chacune de mes soirées était consacrée à la lecture de ces notes et à une élaboration plus profonde de ce qui s'était réellement passé. À travers mes réflexions et analyses, je tentais de rester ouverte, honnête et critique par rapport à mon expérience, à mes perceptions et interprétations. À la fin de ce dernier stage, le journal comptait plus de 182 pages.

Ces données de recherche ont été analysées une première fois, en tenant compte des écrits sur la construction identitaire, sur l'articulation théorie-pratique, sur le développement des compétences professionnelles et sur la démarche réflexive. Ils l'ont aussi été à l'aide des échanges par courriel avec mon directeur de recherche, des commentaires annotés dans le journal de bord et des rencontres portant sur le sujet en question. Le but était d'en extraire les thématiques relatives à l'expérience sur le terrain[2]. Il est important de spécifier qu'une analyse plus poussée du journal de bord a été faite pendant plus de six mois à l'aide du logiciel NVivo. J'ai mené une analyse thématique des résultats de la recherche en axant l'analyse plus spécifiquement sur la démarche réflexive, mais j'ai alors eu l'impression de perdre une partie des données, tant l'expérience était dense et profonde. Les deuils étaient même devenus des obstacles à l'écriture, me faisant passer d'une écriture conceptuelle à un style plus narratif et vice-versa. À ce moment, les écrits passaient d'un style à l'autre, m'empêchant de donner un sens à mon expérience et de trouver toute la cohérence recherchée dans le fait de vouloir la raconter. Je continuais l'écriture

du journal qui me permettait de me réorienter et de comprendre mon vécu. Des discussions à plusieurs reprises m'ont aussi amenée à me questionner à nouveau, recherchant toujours un sens à l'expérience en tant qu'étudiante à la formation en enseignement et à la pertinence de poursuivre ce projet de recherche.

Vers le récit de soi…

Ce n'est qu'à la suite de ce processus que je me suis tournée vers le récit, celui qui a été présenté dans le mémoire de maîtrise en tant que « résultats » de la recherche et qui m'a permis de réellement raconter cette expérience dans son entièreté. La rédaction de ce chapitre a été, en fait, la continuité directe (sans interruption) de l'écriture du journal, mais cette fois-ci dans sa fonction d'analyse. Cela explique deux choses : 1) que le chapitre « Résultats » conserve la même force que le journal, c'est-à-dire une description fine et soignée de la réflexion faite tout au long de l'internat et qui constitue l'essentiel de ce stage (celui-ci étant d'abord et avant tout vu comme une activité de réflexion sur la pratique, avant d'être une activité de « pratique »; 2) que je ne cite pas le journal de bord parce que c'est ce journal qui est retravaillé, parfois avec des extraits à peine reformulés, et continué dans la rédaction du chapitre des résultats.

Il est important de s'arrêter ici sur la différence entre le journal de bord rédigé au cours de mon stage final et la mise en mots du chapitre des résultats. On peut y voir, de prime abord, une continuité et donc des ressemblances, mais il y a aussi une sorte de rupture et, de ce fait, des différences dans la façon de les aborder. La première différence est que le chapitre « Résultats » n'est que de l'analyse, et non plus un outil de collecte de données. La deuxième différence est que ce chapitre est un regard sur le journal et donc un méta-regard sur le vécu en tant que stagiaire. La troisième différence est que ce chapitre n'est pas une analyse de ce qui a été vécu, mais une analyse de ce qui a été écrit sur ce vécu, une analyse du journal qui parle de ce vécu.

L'objectif du journal doit alors être vu comme une façon de recueillir le vécu (et le sens qui lui est donné, ce sens étant inextricablement lié à la description des événements) au fur et à mesure; l'objectif de la rédaction du chapitre des résultats est la compréhension plus approfondie et plus consciente de ce vécu rempli de sens, la compréhension de la cohérence de ce vécu, de sa richesse (richesse de nuances et richesse de lumière pour comprendre ce que vivent les autres stagiaires). La troisième différence se manifeste dans le style d'écriture : dans le journal, le style est dense, spontané, passant de la description des événements à la description du sens sans faire attention à la cohérence et aux distinctions nécessaires à une plus grande clarification; dans

le chapitre des résultats, l'effort de clarification mène à une présentation nuancée, vraisemblable et authentique du vécu.

2 octobre 2007, 13 h 15

Un modèle « remodelé »

> Le fait d'apprendre à mieux me connaitre m'amène inévitablement à me dépasser, à surpasser mes limites, mes craintes, mes peurs pour ainsi mieux les affronter. Je suis guidée par une enseignante extraordinaire et j'ai besoin de voir concrètement la façon dont elle enseigne ceci ou cela ou encore la façon dont elle règle certains conflits, afin de moi-même l'assimiler et le transformer en fonction de celle que je suis. Je dis que j'en ai besoin, mais je n'ai pas besoin qu'elle modélise son enseignement constamment. Une fois suffit. Je constate que j'apprends beaucoup plus sur la profession et du coup sur moi-même, sur mes élèves, etc. en faisant par moi-même. Il est certain que le fait de voir Alice en action me sécurise, mais par la suite, je suis prête à risquer l'erreur (ou le sentiment d'incompétence) et à donner ma propre couleur à ce que je sais déjà et à ce que je suis sur le point de faire. Le but n'est pas d'arriver à être comme Alice, mais c'est plutôt de prendre ce qui m'allume et de le façonner à ma façon, et ce, TOUJOURS dans le plus grand respect pour ce qui est déjà là, donc ce qui est fait par Alice et au sein du milieu scolaire (extrait tiré du journal de bord).

C'est donc à l'aide du journal de bord, des notes et articles commentés ainsi que des codes dans NVivo que j'ai amorcé l'écriture de mon expérience sous la forme du récit. Tous ces moyens se complétaient et venaient apporter rigueur et précision quant aux résultats de la recherche. Selon Richardson (2000b), le récit se doit d'être vraisemblable; c'est pourquoi j'ai minutieusement réfléchi à la meilleure façon de le présenter. Au départ, j'ai tenté, par la métaphore, de créer une trame de fond imagée qui allait être le fil conducteur de mon expérience. J'ai dû réfléchir longuement à cette image qui devait bien représenter la démarche dans laquelle je m'étais engagée. Sur le plan de la structure du récit, j'ai opté pour une présentation par ordre chronologique puisque le but de l'étude était de présenter le vécu dans sa globalité, en sachant toutefois que des retours en arrière (associés à un second niveau d'analyse) allaient être indispensables à une meilleure compréhension de celle-ci. Ces moments de « pause » dans le récit m'ont amenée à préciser plusieurs aspects de la formation qui ont été importants au point de venir transformer mon engagement à l'intérieur de la collecte de données.

L'écriture a été parsemée de réflexions, de prises de décisions et de remises en question quant aux événements à prioriser dans le récit. Je me suis principalement questionnée à propos des éléments qui ont contribué ou qui sont venus faire obstacle à la construction identitaire dans la formation en enseignement. Il était impossible de tout écrire, car les thèmes ressortis dans l'analyse par NVivo étaient trop nombreux et très complexes. Je suis donc revenue à une écriture qui partait avant tout de mon vécu, des événements, des rencontres. Le récit de soi a été une façon de partager les résultats de la recherche en assurant leur cohérence, leur profondeur et l'authenticité de l'expérience. J'ai voulu raconter pour mieux comprendre et mieux comprendre en racontant cette démarche de construction de sens, de re-connaissance de ma pensée, de mon ressenti et de mes actions.

Se distancier pour construire, déconstruire et reconstruire le sens de l'expérience vécue

Bourdages (1996) affirme que l'histoire est définie comme une recherche, une construction, un tissage de sens à partir des faits temporels. Dans cette optique, l'idée du récit de soi comme méthode de collecte de données demande au chercheur de s'engager « dans l'acte de vivre l'expérience, de la raconter, de la revivre, et de la raconter à nouveau tout en apportant des modifications à [ses] récits » (Clandinin & Connelly, 1994, p. 418). En somme, le récit de soi est une méthode biographique de collecte de données dans un processus inductif de recherche, basée sur un ou des récits d'expériences en vue de réaliser une lecture de la société (Legendre, 2005). Il importe que le chercheur qui s'engage dans une recherche autoethnographique soit en mesure de relater *son* expérience par l'enquête narrative (*narrative inquiry)* (Clandinin & Connelly, 1994). L'enquête prend ici toute son importance, car il ne faut surtout pas que le chercheur devienne prisonnier de sa propre fiction : il doit être vigilant par rapport à ce vécu dans lequel il est plongé quotidiennement et qui devient des données collectées et analysées à des fins de recherche et de compréhension. Par ailleurs, selon Saad (2005), le récit de soi doit définir la « prise de parole comme geste d'affirmation de soi et d'empowerment » (p. 18), ce qui renforce la pertinence de sa place au sein de la recherche qualitative. Le fait de toujours rapporter les événements à l'expérience de vie – l'identité, les expériences antérieures, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conceptions initiales, etc. – ne peut que cristalliser le récit et le ramener à un point de vue personnel (Engelman, 2006), sans toutefois que le chercheur se laisse enivrer par un soi qui fait fi du monde extérieur ou qui se laisse limiter par les « barrières » imposées par la société.

Il ne faut pas oublier que l'autoethnographie valorise le regard sur soi, sur l'expérience, mais réclame surtout la vraisemblance et la crédibilité dans le processus de transformation (Mcilveen, 2008). Elle recherche la compréhension de l'expérience humaine, de la culture d'un milieu en mettant d'abord l'accent sur le vécu du chercheur et sur sa capacité d'en extraire toute la signifiance dans sa véracité. « Le produit de la recherche est ainsi conçu comme une construction sociohistorique de la part du chercheur qui s'inscrit dans le temps et est donc soumise au changement » (Saad, 2005, p. 16). L'autoethnographie peut alors être considérée comme une forme d'écriture de soi qui se rapproche nettement de l'autobiographie, mais Mcilveen (2008) précise qu'il ne s'agit pas de parler simplement de soi, de raconter une histoire de vie de façon naturelle. Selon lui, « it is a specific form of critical inquiry that is embedded in theory and practice (practice as a researcher and/or career development practitioner) » (p. 15). J'ajouterais que le chercheur doit également se pencher sur lui-même en analysant ses propres tensions qui demeurent inextricablement liées à ce qu'il deviendra en tant que professionnel de l'enseignement. Afin d'avoir une vue d'ensemble de la méthode autoethnographique, je présente, dans la Figure 1, les principaux éléments caractéristiques de ce type de recherche.

En conclusion : une réflexion sur l'utilisation de l'autoethnographie dans le domaine de l'éducation

Pour conclure, il me faut insister sur le fait que cette démarche de recherche exige que le chercheur prenne grand soin de bien expliquer chacune des décisions qu'il est amené à prendre tout au long de son investigation. Il doit déterminer les procédures qui assurent qualité et vraisemblance à la recherche. L'utilisation du soi, intimement lié au « Je » et donc à une posture à la première personne lors de la présentation des résultats, engage le chercheur à prendre le risque que ses émotions, croyances, valeurs et attitudes soient exposées au grand jour. L'autoethnographie exige l'engagement du chercheur dans une démarche réflexive rigoureuse et elle implique qu'il accepte de devenir vulnérable par son honnêteté et donc ouvert à la découverte des différents aspects de son expérience. Cela pourrait éventuellement mettre en lumière des limites personnelles dont il n'a pas nécessairement conscience dans le moment présent. La richesse même de l'objet d'étude constitue aussi la limite principale de l'étude. En effet, la démarche en profondeur de l'expérience subjective limite justement l'étude à un seul sujet. De plus, le confinement à la réflexivité et à l'écriture au sujet de son vécu et de ses interprétations entraine, pour le

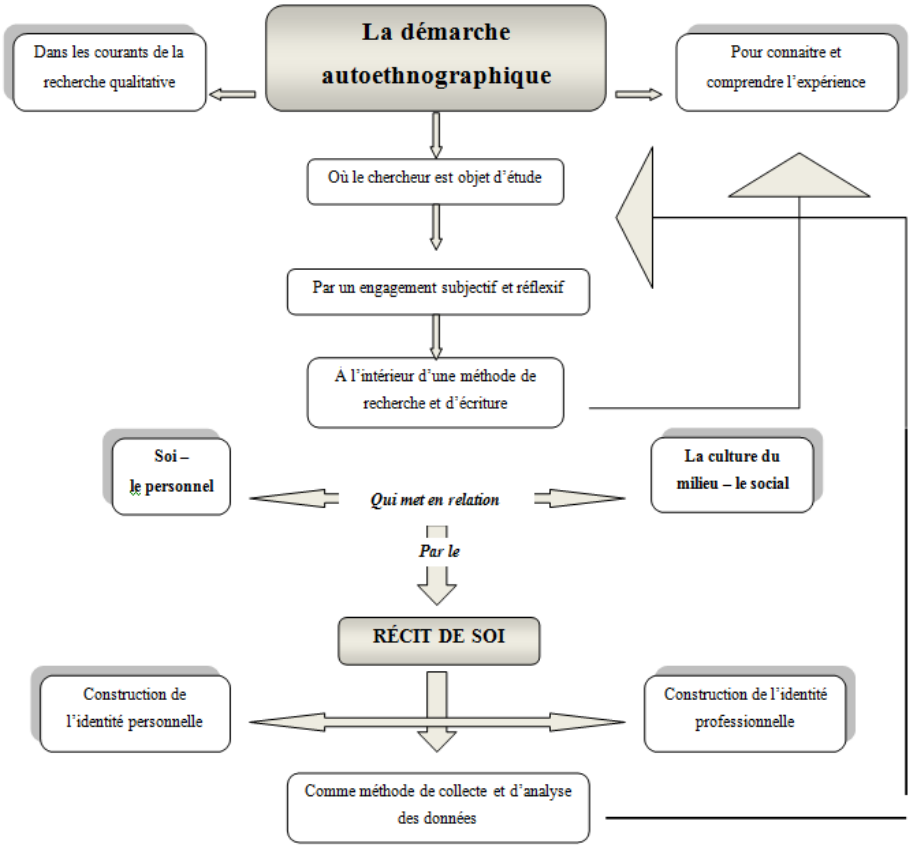

Figure 1. La démarche autoethnographique

chercheur, la nécessité d'être au clair avec ses propres biais en les explicitant clairement à travers ses écrits.

Je souhaite également rappeler que cette méthode part avant tout du désir de comprendre et de poursuivre une quête de sens, ce sens étant intimement lié à une responsabilité en tant qu'acteur social porteur de changement. Legault (2009), dont les recherches portent, entre autres, sur l'explicitation du vécu, dirait à ce sujet que

> l'activité de développement de la connaissance en sciences humaines, vue comme une science de l'humain, aura d'autant plus de sens s'il y a, à sa racine, à sa source, une activité humaine qui a elle-même un sens pour la personne qui la réalise (p. 40).

Le fait de tenter de comprendre l'expérience en recourant à la réflexivité soutient la prise en charge de sa propre formation pour y construire ce sens et prendre conscience de l'enjeu de cette profession et de ses effets sur la société de demain.

L'acceptation du changement dans son rapport aux savoirs, aux autres, à l'environnement, à la connaissance, mais surtout à soi-même en tant que personne qui apprend à se construire, n'est par contre pas chose facile. Ainsi, le fait d'avoir été élève durant de nombreuses années ramène parfois à un bagage de savoirs transmis par des approches magistrales, considérant ainsi l'impuissance d'une production de connaissances et de la compréhension du savoir. Ce qui est à comprendre, c'est que l'étudiant se trouve constamment au cœur de tensions – autonomie et conformité – qui nécessitent un travail réflexif débouchant sur des prises de conscience quant aux effets de son immersion dans l'univers professionnel de l'enseignement, et surtout par rapport à son rôle – je dirais plutôt « ses rôles! » - auprès des jeunes en milieu scolaire. Il doit s'ouvrir à la prise de risques et au fait qu'il pourrait faire des erreurs qu'il devra alors assumer. Mais combien cela peut-il être motivant et formateur en comparaison à un développement professionnel où tout semble tracé à l'avance et où l'on prend appui sur des modèles « moulés » au creux de normes réservées à une cohorte d'enseignants qui auront certainement, à leur tour, très peu de pouvoir sur leur action de formation!

Or, l'autoethnographie permet de dépasser ces perceptions, de passer du savoir transmis au savoir intégré et construit à partir de soi-même et des interactions contextualisées dans la pratique. Le désir de se conformer en situation d'évaluation, quant à lui, révèle que le contexte de stage est formateur en soi, mais qu'il donne souvent la mauvaise image de la véritable personne évaluée. Le fait d'utiliser le journal de bord en tant qu'instrument de recherche et de formation tout au long du cheminement universitaire amène, dès l'or, à retrouver et à découvrir toute l'importance de se connaitre soi-même avant d'entrevoir une ouverture à l'autre et à la culture d'un milieu.

Par l'écriture, le partage et les échanges, il est possible de reconstruire l'expérience de façon à la voir sous différents angles et à y penser le passé dans le présent pour bénéficier de ses effets dans l'« à-venir ». De plus, l'écriture contribue à donner un sens et une valeur à l'expérience en lui apportant une orientation précise quant à la construction identitaire. Les prises de conscience, au moment de l'écriture, poussent la personne à vivre le présent par le passé et pour le futur. En fait, cette projection du vécu devient le fil conducteur de l'expérience qui se (re)construit au fur et à mesure de son analyse pour le futur. Le temps est ainsi toujours au service de celui qui cherche à donner un sens à

son vécu, à le percevoir, à le décrire, à l'interpréter et à le comprendre sous des avenues différentes, mais toujours en lien avec les conceptions antérieures, les savoirs intégrés, les valeurs et croyances, les idéaux… en fait, en étroite relation avec son l'identité, sans cesse en mouvement.

Notes

[1] Le *Petit Robert* (2008) définit la subjectivité comme « le caractère de ce qui appartient au sujet seul » (p. 2445).

[2] Les thématiques ressorties de la démarche sont très nombreuses et les codes issus de l'analyse le sont tout autant. Il a donc été parfois difficile d'y trouver une cohérence avec la création d'un récit autoethnographique. Ce travail a toutefois été bénéfique à une meilleure compréhension des résultats de la recherche : les prises de conscience ont été nombreuses ainsi que le sens qui s'en est dégagé.

Références

Alsop, C. K. (2002). Home and away : self-reflexive auto-/ethnography. *Forum : Qualitative Social Research*, *3*(3). Repéré à http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02alsop-e.htm

Assagioli, R. (1983). *Psychosynthèse, principes et techniques*. Paris : Éditions de l'Épi. (Ouvrage original publié en 1965).

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série, 2*, 98-114.

Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G., & Camaraire, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire… Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Clandinin, J. D., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. Dans K. Denzin, & Y. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA : Sage.

Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*(4), 419-428.

Donnay, J. (2002). *Quand on veut analyser une pratique*… Repéré à http://probo.free.fr/textes_amis/quand_on_veut_analyser_jd.pdf

Duarte, F. (2007). Using autoethnography in the scholarship of teaching and learning reflective practice from 'the other side of the mirror'. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(2), 1-11.

Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories : autoethnography – an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*, *32*(1), 36-48.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (1996). *Composing ethnography : alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA : AltaMira.

Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity : researcher as subject. Dans N. Denzin, & Y. Lincoln (Éds), *Sage handbook of qualitative research* (2e éd.) (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA : Sage.

Ellis, C., & Bochner, A. (2006). Analyzing analytic autoethnography. An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*(4), 429-449.

Engelman, A. (2006). *A student researcher's experience initiating and engaging in a community-based research project with youth* (Thèse de doctorat inédite). Université de Denver, Colorado.

Hayano, D. (1979). Auto-ethnography : paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, *38*(1), 99-104.

Legault, M. (2009). Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible. *Expliciter*, *80*, 34-41.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Mcilveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, *17*(2), 13-19.

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme experience vécue. *Intellectica*, *43*, 85-92.

Pratt, M. B. (1995). *S/He*. Ithaca : Firebrand Books.

Progoff, F. I. (1975). *At a journal workshop*. New-York, NY : Dialogue House Library.

Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/ethnography : rewriting the self and the social*. Berg, UK : Oxford.

Reason, P. (1994). Participation in human inquiry. Londres : Sage.

Richardson, L. (2000a). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, *6*, 253-255.

Richardson, L. (2000b). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, *17*(1), 5-19.

Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (2008). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Saad, M. (2005). *Le récit autoethnographique comme témoin de la quête identitaire en éducation somatique*. Repéré à http://people.uleth.ca/~scds.secd/English/Resources/PDF%202%20Myriam.pdf

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 147-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Spradley, J.- P. (1980). *Participant observation*. Orlando, FL : Harcourt Brace Jovanovich.

Spry, T. (2001). Performing autoethnography : an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, *7*, 706-732.

Karine Rondeau *est chargée de cours et doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Plus spécifiquement, ses activités professionnelles s'insèrent dans le programme de la maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire et touchent notamment les approches de recherche qualitatives ainsi que l'accompagnement de la personne en formation continue par l'analyse réflexive de situations professionnelles. En outre, elle enseigne, au sein de ce programme, le cours de méthodes de recherche ainsi que le séminaire de recherche et participe à l'élaboration d'un projet sur la mise en place d'un e-portfolio comme outil de développement personnel et professionnel des enseignants du préscolaire et du primaire.*