

TÉLÉ-UNIVERSITÉ

QUÉBEC

**RÉCIT ET INTERPRÉTATION D'UN PARCOURS ÉDUCATIF À LA TÉLUQ :
SENS ET ATTITUDE ÉPISTÉMIQUE,
PRÉCONDITIONS POUR L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION À DISTANCE.**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
MME LOUISE BOURDAGES ET À
M. LUIS ADOLFO GÓMEZ GONZÁLEZ,**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA
MAÎTRISE EN FORMATION À DISTANCE**

**PAR
DANIEL GARNEAU
www.savoiiretcroire.ca**

Novembre 2011

Aux amours de ma vie : Nellie, Anne-Michèle, Sara, Isaac... et mon père

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mes directeurs de recherche, Mme Louise Bourdages et M. Luis Adolfo Gómez, professeurs, respectivement, à la Téléq et à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), pour l'ouverture qu'ils ont démontrée à l'égard des résultats un peu inattendus de ma recherche autobiographique. Je leur suis redevable de m'avoir poussé jusqu'aux limites de ma volonté d'explorer et de communiquer, comme aussi d'avoir écouté et pris en compte mes préoccupations sans se laisser dérouter par elles. Leur attitude en fut une de dialogue au sens où je l'entends dans les pages du présent mémoire.

Je remercie également ma compagne de vie, depuis plus de trente ans déjà, Nellie, du soutien qu'elle fut pour moi durant les années qu'ont duré mes études à la maîtrise en formation à distance.

Je remercie pour leurs encouragements et conseils les personnes de mon entourage qui ont prêté l'oreille à mes propos lorsque je partageais les retombées de ce que je découvrais par ma recherche.

AVANT PROPOS

La présente recherche s'inscrit en continuité avec l'ensemble des travaux réalisés au deuxième cycle à la maîtrise en formation à distance (FAD) depuis le premier cours sur les fondements théoriques en FAD, où je tentais de cerner mes propres modes d'apprentissage et dont une partie a été publiée dans la revue *DistanceS* sous le titre « Apprendre : de l'abécédaire à la redéfinition de soi ! » (Garneau, 2007).

Dans cet avant-propos, je tenterai de rendre compte des effets de formation sur moi du travail autobiographique réalisé en préparation à ma recherche et dont on m'invitait à partager les grandes lignes à un colloque du 77^{ième} congrès de l'Acfas tenu à Ottawa les 11 et 12 mai 2009 sur ce thème¹.

Cette autoprésentation me semble essentielle pour comprendre l'importance de la problématique choisie comme point d'appui à l'introspection autobiographique que l'on trouvera dans ce mémoire et aux fondements expérientiels qui me servent de source pour tirer les implications que j'en tire.

Je présenterai ces effets de formation sous les angles (1) de la cohérence entre théorie et pratique, (2) de mon identité au fil des ans, (3) de l'évolution du sens tout au long de ma vie, puis (4) de la compréhension de soi conduisant à la compréhension d'autrui.

Souci de cohérence entre théorie et pratique

Je m'intéresse à l'autobiographie comme mode de production de connaissances dans le but de mieux comprendre certaines expériences spécifiques que j'ai vécues et d'en rendre compte de manière à ce que cela soit utile à d'autres. « L'histoire que je me raconte sur ma vie »² spontanément et depuis plusieurs années inclut deux expériences très importantes à mes yeux : mon adhésion à une vision du monde³ dont je me suis sincèrement efforcé de vivre les implications d'une manière cohérente; mon désenchantement quant à ce qui m'a longtemps semblé être une « incapacité foncière »⁴ d'y parvenir.

¹ Mon texte de la présentation de l'Acfas a toutefois été ajusté pour les besoins spécifiques du présent mémoire.

² L'expression « l'histoire que je me raconte sur ma vie » est empruntée à M.-C. Josso (2000) et le concept puissamment illustré par C. S. Lewis (1984). Voir aussi Delory-Momberger (2003, p. 72 ; 2005, p. 99, 100-101).

³ J'applique tout au long de cette recherche l'expression « vision du monde » tout autant à ma propre conception ou compréhension de la vie qu'à celle de n'importe qui d'autre. M'autodéfinir à l'aide de ce concept d'adhésion à une « vision du monde » cache sans doute un présupposé appartenant à « l'acte théologique » qui « s'oppose radicalement à une conception de l'humain qui ferait de ce dernier un produit prédéterminé » (Lemieux, 1999, p. 22). Je ne cacherai pas que ma pensée théologique a été et demeure influencée par l'oeuvre de Francis Schaeffer (1982) intitulée, justement, *The Complete Works of Francis A. Schaeffer: A Christian WorldView*, ainsi que, dans une moindre mesure, par celle de James W. Sire (1976), intitulée, *The universe next door: a basic world view catalog*.

⁴ L'expression « incapacité foncière » est empruntée à Lainé (2004, p. 29) et rejoint (dans mon histoire personnelle) le concept d'« incapacité existentielle » attribué à Paul Ricoeur par Gaëlle Fiasse (2008, p. 146-147).

La démarche autobiographique entreprise en préparation⁵ à la présente recherche m'a permis de dégager que tout au long de mon existence, j'ai accordé une grande importance à la cohérence entre ce que l'on dit être important pour soi (valeur) et ce que l'on fait concrètement (praxis) à cet égard. Cette prise de conscience, ou plutôt, la mise au jour de façon explicite de cet aspect de moi dans diverses circonstances de ma vie a été formatrice à plus d'un niveau. Par exemple, j'ai compris que de s'imposer à soi-même une cohérence sans faille entre ce que l'on croit (valeur) et ce que l'on fait (praxis) est peut-être un peu utopique et relève certainement d'une exigence excessive et peu fructueuse. Ce serait comme celui qui voulant acquérir une langue étrangère n'admettrait aucune erreur langagière durant le parcours. Adhérer à une valeur n'implique pas qu'au départ l'on sache comment intégrer celle-ci à notre vie. Il faut donc admettre les incohérences entre valeur et praxis, du moins si l'on parle d'une personne qui est en cours d'évolution, de transformation, de formation, d'une personne vivante au plan existentiel⁶.

Postures identitaires au fil des ans

La mise en corrélation de mes identités⁷ de policier militaire⁸, de pasteur protestant⁹, d'analyste au gouvernement¹⁰, puis de consultant pour une firme privée¹¹, m'a permis de conscientiser les mécanismes d'interaction en jeu dans divers milieux. À certaines postures identitaires se rattachent des privilèges dont on peut ne pas prendre conscience. Par exemple, l'habitude que notre opinion soit prise en considération dépend au moins en partie de l'autorité formelle ou informelle dont nous disposons ou ne disposons plus dans un contexte donné.

Certaines fonctions, comme celle de responsable d'une équipe de policiers militaires ou celle de pasteur d'une Église, peuvent être accompagnées d'un préjudice favorable quant à l'attention que l'on prête à

⁵ Je me suis ainsi prévalu du conseil intégré aux cours à contenus ouverts *Travaux pratiques* (ÉDU 6403, 6 crédits) et *Lectures dirigées* (ÉDU 6004 et ÉDU 6005) d'y réaliser des travaux contribuant à notre recherche en ÉDU 6500. J'ai donc consciemment utilisé le premier de ces cours, ÉDU 6004, pour développer mon épistémologie, et les deux autres pour travailler à mon histoire de vie en formation et à une présentation des effets de formation afférentes.

⁶ J'utilise ici le terme « existentiel » en son sens général de « lié à l'existence » et non au sens technique d'une « philosophie de l'existence » appartenant au mouvement philosophique connu sous le nom d'« existentialisme ». Voir Tillich (1999, p. 100 à 121) et les commentaires de Richard (2010, p. 19-23) sur les premières expressions de l'existentialisme et sur l'existentialisme contemporain, concernant le chapitre V du *Courage d'être* de Tillich. Pour les rapports de Tillich à l'existentialisme, puis pour l'indépendance et l'interdépendance des questions existentielles et des réponses théologiques, voir l'un après l'autre les *Documents biographiques* de Tillich (2002, p. 97-98) et sa théologie systématique sur *l'existence et le Christ* (Tillich, 1957, p. 13-16).

⁷ L'on pourrait établir un lien avec « l'interculturalité biographique » de Delory-Momberger (2005, p. 105-108).

⁸ De 1969 à 1976, soit de 18 à 24 ans.

⁹ De 1976 à 1986, incluant les stages et la formation menant à l'obtention d'un baccalauréat en théologie.

¹⁰ De 1988 à 1997, après un certificat d'études collégiales en informatique.

¹¹ Depuis 1998, après le baccalauréat en communication et le certificat en pratiques rédactionnelles de la Téluc.

quelqu'un. Les compétences effectives dans un domaine favorisent également la réception des idées d'une personne, laquelle réceptivité ou attention va parfois au-delà de ce qui est attribuable à cette seule expertise. Or, à chaque réorientation de carrière correspond un nouveau départ. D'autres connaissances et savoir-faire sont requis; les cultures, mentalités ou visions du monde s'y rattachant différent, de même que la crédibilité dont jouit la personne dans le nouveau milieu. C'est ce dont j'ai fait l'expérience, par exemple, lors de la transition entre ma carrière de policier militaire et ma vocation pastorale, ou lors du passage de cette vocation à ma présente carrière de rédacteur en milieu de transformation organisationnelle liée à l'implantation et à l'évolution de systèmes informatiques. Certains des mêmes enjeux étaient également présents, mais dans une moindre mesure, lorsque je suis passé d'un emploi au gouvernement du Québec à un emploi dans une grande firme privée.

Pour illustrer mon propos, je dirais qu'après environ cinq à huit ans dans un milieu, je savais assez exactement quoi dire à qui et comment, car ce milieu m'habitait autant que je l'habitais. Au lendemain d'une transition comme celles que j'ai choisi de vivre, j'avais l'impression de ne plus rien savoir avec certitude. Il m'a fallu chaque fois quelques années pour arriver à me sentir de nouveau confiant quant à la pertinence de mes aptitudes dans un nouveau contexte¹². Il convient sans doute de préciser que les transitions dont il est question ici sont à la fois d'ordre socioprofessionnel et socioculturel. Des transitions aussi tranchantes impliquent beaucoup plus que la reconstruction d'un simple ensemble de savoir-faire; elles obligent à une transformation à l'égard du savoir-être.

Réfléchir aux postures identitaires mentionnées ci-dessus me permet de puiser des ressources relevant de la connaissance pratique dans des portions de ma vie sans connexions apparentes. Cela permet de résoudre des situations en m'appuyant sur une base plus large de compétences que celles relevant des seules expériences rattachées à un sous-ensemble identitaire limité. Je m'explique. Mes compétences de gestion, d'enseignement et de mentorat, acquises comme pasteur, ont été traduites en expérience utile et reconnue pour la fonction publique¹³, comme pour l'entreprise privée¹⁴. Par contre, j'ai longtemps considéré comme sans pertinence aucune les acquis provenant de mon expérience de policier militaire¹⁵.

¹² L'expérience vécue dont je tente de rendre compte dans ce texte me semble correspondre de très près à ce que Charles Taylor (2011, p. 313) nomme une « saisie tacite de l'univers social ».

¹³ J'ai été engagé comme analyste de l'informatique et des procédés administratifs occasionnel au ministère des Transports, en 1989, en partie sur la base de mon expérience pastorale et de mon baccalauréat en théologie. L'on m'a rapidement confié des responsabilités qui faisaient appel à l'expérience acquise dans cet autre contexte.

¹⁴ Peu après mon entrée en fonction dans une multinationale québécoise, en 1998, mon expérience pastorale a été comptabilisée dans le calcul me donnant droit à quatre semaines de vacances plutôt que trois. Elle était donc reconnue pertinente.

¹⁵ Même si, de 2003 à 2008, j'étais en mandat pour mon employeur auprès de la Défense nationale.

L'une des retombées intrapersonnelles de ma démarche autobiographique a été de m'aider à renouer avec cette tranche de vie. Cela me permet de puiser dans une base expérientielle plus vaste et parfois de reconnaître les similitudes qui existent entre des situations sans liens évidents les unes aux autres.

Un autre effet de formation par l'autobiographie, à savoir l'évolution du sens tout au long de ma vie, est étroitement liée au propos de la présente section concernant mon identité au fil des ans. Ces deux retombées ont pris forme de manière conjointe et progressive tout au long de ma démarche.

Évolution du sens tout au long de ma vie

Le sens que j'accordais à mes études évoluait à mesure que je progressais dans mon programme de maîtrise en formation à distance : d'abord, aider à clarifier mon statut d'emploi et accroître ma mobilité professionnelle; ensuite, faire reconnaître mon expérience d'accompagnement en acquisition de langues secondes ou étrangères et acquérir des connaissances sur l'apprentissage; plus tard, identifier et approfondir un modèle capable de contribuer à la réorganisation des schémas de représentation, puis enfin, une formation au savoir-être, dans et par une démarche de formation par l'autobiographie.

Ce constat des transformations du sens que j'accordais à mon projet de formation s'est vite imposé à moi comme une évidence. Ce n'est qu'en travaillant ce matériel autobiographique dans le cadre de ma recherche autobiographique en FAD en vue d'élaborer le présent rapport de recherche que je me suis mis à réfléchir à l'évolution du sens accordé aux événements tout au long de ma vie. Policier militaire, pasteur protestant, professionnel au gouvernement du Québec, consultant pour une grande firme informatique : le sens accordé à des situations qui se ressemblent varie d'une posture identitaire à une autre. J'ai très tôt dans le processus associé cela au lien entre conception du bien, sens et identité établi par Taylor, dans *Les sources du moi* : la définition du bien à laquelle adhère une personne contribue à déterminer le sens qu'elle donne aux événements, ce qui consolide et fonde son identité¹⁶. Il s'ensuit que l'une des retombées intrapersonnelles de ma démarche autobiographique a été de m'aider à clarifier mon adhésion tout au long de ma vie à des modèles du monde distincts les uns des autres.

¹⁶ Voir Taylor (2003, p. 9-147; 1989, p. x, 3-107) et le dialogue entre Ricoeur (1998) et Taylor (1998) sur *Les sources du moi*. Ce qu'une personne considère comme le bien le plus important peut être, par exemple, le maintien d'une posture d'objectivité en toutes circonstances (rationalisme), ou d'une posture priorisant l'authenticité et l'expressivité (romantisme) ou encore, la référence à une transcendance (théisme). Notre hiérarchisation d'un ensemble de biens par rapport à un autre se fera en fonction des instances légitimantes auxquelles nous accordons le plus de poids – rationalisme, romantisme, théisme – selon les concepts et la terminologie de Charles Taylor.

Compréhension de soi qui conduit à la compréhension de l'autre

J'ai vécu ma vie dans des milieux caractérisés par des visions du monde distinctes¹⁷. Cette situation m'a forcé à revoir à plus d'une occasion la vision du monde à laquelle j'adhérais, conservant toujours certaines réserves face à une dimension ou l'autre du contexte dans lequel je me trouvais. Cette réflexion sur ma vision du monde a été la source d'un autre effet formateur, le constat que la compréhension de soi peut conduire à la compréhension de l'autre¹⁸, ce qui favorise le dialogue entre ceux dont la vision du monde paraît incompatible.

Ainsi, ma démarche autobiographique en formation pour préparer la présente recherche a eu pour effet de m'aider à prendre conscience de la richesse de l'apport de l'autre en cela même qu'il est différent de moi. Cette retombée à caractère interpersonnel se manifeste par l'écoute d'autrui en vue d'enrichir ma propre compréhension à travers ce qui particularise l'autre et le distingue de moi. Cette capacité s'appuie sur l'idée que le modèle du monde à partir duquel s'exprime mon interlocuteur me donne accès à des éléments de compréhension auxquels il me serait impossible d'arriver seul. Il en découle un potentiel accru de tolérance envers ce qui chez l'autre ne cadre pas dans le modèle du monde auquel j'adhère à une époque donnée de mon existence, conscient que ma perspective s'est transformée dans le temps. Cela m'aide à accroître ma curiosité envers autrui et à le voir dans la richesse de ce qu'il peut m'offrir, si je l'écoute avec l'intention d'apprendre de lui¹⁹.

Il est toujours au moins une chose que nous avons en commun avec cet autre dont nous souhaitons nous rapprocher soit pour mieux l'accompagner dans son parcours d'autoformation assistée, soit pour l'aider à nous accompagner dans le nôtre : une mécompréhension de l'univers de notre interlocuteur. De plus, nous partageons avec lui la particularité propre à tout être humain, existentielle donc, de ne pas tout à fait bien cerner quelles sont les sources constitutives qui fondent notre manière d'être-au-monde. L'écoute de l'autre fondée sur la certitude qu'il peut nous enrichir par le regard particulier qu'il porte sur la vie – justement à cause de la perspective différente de la nôtre à partir de laquelle il l'expérimente – revêt le potentiel de nous aider à mieux le comprendre et par lui, à mieux se comprendre soi-même.

¹⁷ Pour une perspective critique de l'état du protestantisme et de la culture occidentale, dans une approche où l'auteur définit ce qu'il croit lui-même en termes d'une « vision du monde », consulter Francis A. Schaeffer (1982). Dans une autre étude où l'auteur présente sa propre posture comme une « vision du monde » parmi d'autres, voir Sire (1976). Ce dernier présente les enjeux associés au théisme, déisme, naturalisme, nihilisme, existentialisme, etc., invitant chacun à prendre conscience des présupposés philosophiques qui influencent, modèlent et forment sa propre pensée. Tillich (1955, 39-42), dans *Biblical Religion and the Search for Ultimate Reality*, s'associe, comme je le fais aussi, à une « vision historique de la réalité » et à une « vision historique de la religion biblique » (Tillich, 1955, p. 40).

¹⁸ Et inversement, voir Delory-Momberger (2003, p. 33-36).

¹⁹ Inspiré de Myers et Myers (1992, p. 135-156), en particulier sur l'écoute introspective.

Bref, pour paraphraser Gadamer (2001, p. 157), il s'agit de partir de soi (*Dasein*), de faire un détour par l'autre (*Mitsein*), puis, s'étant laissé interpellé, de revenir vers soi (*Dasein*) transformé par le dialogue²⁰.

²⁰ Pour une discussion sur la « compréhension de soi » chez Heidegger réinterprétée par Gadamer, voir le contexte dans lequel s'inscrit l'extrait suivant de Gadamer : « Sur le fond, cette compréhension de soi est, dans toutes ses formes, le contraire le plus extrême de la possession et de la conscience de soi. On a affaire ici à une compréhension qui se met continuellement en question et qui ne se fonde pas seulement sur la mienneté qui devient manifeste dans le face-à-face avec la mort, mais qui englobe aussi la limitation de soi par l'autre qui se produit dans le dialogue du langage. [...]. Eu égard à la prétention de la compréhension, il n'y a aucune inconséquence à dire que cette expérience de la compréhension renferme celle de ses propres limites. Bien au contraire. L'universalité de l'expérience herméneutique s'accorde parfaitement avec la limitation réelle de toute expérience humaine et avec les limites imposées à notre communication langagière et à la possibilité de l'articulation » (Gadamer, 2001, p. 157-158).

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
AVANT PROPOS.....	iv
<i>Souci de cohérence entre théorie et pratique.....</i>	<i>iv</i>
<i>Postures identitaires au fil des ans</i>	<i>v</i>
<i>Évolution du sens tout au long de ma vie.....</i>	<i>vii</i>
<i>Compréhension de soi qui conduit à la compréhension de l'autre</i>	<i>viii</i>
TABLE DES MATIÈRES	x
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	xiii
RÉSUMÉ	xiv
INTRODUCTION	15
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE : TENSIONS ET QUESTIONNEMENT	18
1.1. Vue d'ensemble : propos, contexte et pertinence.....	18
1.2. Les modèles du monde à l'œuvre en chacun	19
1.2.1. Modèles du monde et communication éducative en FAD	21
1.2.2. Modèles du monde et étudiants de la Télunq	23
1.2.3. Modèles du monde en conflit, même entre personnes d'origine commune.....	24
1.2.4. Modèles du monde et distanciation culturelle (ou culture objectivée)	25
1.2.5. Modèles du monde et accompagnement à la formation à distance	26
1.3. Attitude épistémique, sens et accompagnement	27
1.3.1. Des modèles du monde à une recherche autobiographique sur l'attitude épistémique	28
1.3.2. Ce que j'entends par « monde », « modèle », « épistémé », « attitude épistémique »	29
1.3.3. Sens, autoformation et accompagnement	30
1.4. Question de recherche et visées pour la formation à distance.....	31
CHAPITRE II – CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE D'INTERPRÉTATION	32
2.1. Le monde du texte	32
2.1.1. Sens, intentionnalité, sensibilité, signification.....	33
2.1.2. Attitude épistémique, espaces symboliques, savoir, action, sanction	33
2.1.3. Foi, vérité, croire, véridiction.....	34
2.2. Le monde dont le texte parle	36
2.2.1. Énonciation.....	36
2.2.2. Rhétorique	38
2.2.3. Mimésis.....	40
2.3. Anthropologie.....	42
2.4. Dialogue	43
2.4.1. Philosophie herméneutique	46
2.4.2. Herméneutique pratique	48

2.5. Épistémologie	51
2.5.1. <i>Que faut-il savoir pour avoir le droit de dire que l'on sait ?</i>	52
2.5.2. <i>Engagement (ou implication) du chercheur</i>	53
2.5.3. <i>Conditions d'usage de l'expérience de soi du chercheur dans sa recherche</i>	55
2.5.4. <i>Approche biographique et production de connaissances</i>	56
2.5.5. <i>Démarche autobiographique et recherches d'inspiration phénoménologique</i>	57
2.6. <i>Précisions méthodologiques</i>	58
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE	60
3.1. <i>Comment et pourquoi s'est construit le tableau d'analyse thématique en annexe ?</i>	60
3.1.1. <i>Première étape : repérer les thèmes dominants et certains des thèmes récurrents</i>	60
3.1.2. <i>Contexte des étapes 1 et 2 : élaborer une question de recherche</i>	61
3.1.3. <i>Seconde étape : identifier d'autres thèmes récurrents</i>	61
3.1.4. <i>Troisième étape : restructurer les thèmes récurrents</i>	61
3.1.5. <i>Contexte des étapes 3 et 4 : valider les éléments inclus à la question de recherche</i>	62
3.1.6. <i>Quatrième étape : ajouter les dates et les espaces symboliques</i>	62
3.1.7. <i>Cinquième étape : réassigner les titres du tableau d'analyse et en offrir une synthèse</i>	63
3.1.8. <i>De l'analyse à l'interprétation : question de recherche ancrée dans le récit</i>	64
3.2. <i>Synthèse de l'analyse</i>	65
3.2.1. <i>Questions d'observation</i>	65
3.2.1.1. <i>Qui ? Où ? Quand ?</i>	65
3.2.1.2. <i>Quoi ?</i>	67
3.2.1.3. <i>Comment ? Pourquoi ?</i>	68
3.2.2. <i>Composants structuraux</i>	69
3.2.2.1. <i>Structure de vie de l'étudiant</i>	69
3.2.2.2. <i>Structure narrative du récit</i>	69
3.2.2.3. <i>Espaces symboliques et formes de savoir</i>	70
3.2.3. <i>Conclusion : passerelle entre analyse et récit-interprétation</i>	71
CHAPITRE IV – RÉCIT D'UN PARCOURS D'ÉTUDES EN CONTEXTES PROFESSIONNEL ET PERSONNEL	72
4.1. <i>Sens et rupture de sens</i>	72
4.2. <i>Études au premier cycle</i>	74
4.2.1. <i>Les motifs de mon inscription au baccalauréat en communication</i>	74
4.2.2. <i>De communicateur à rédacteur bilingue</i>	76
4.3. <i>Inscription au deuxième cycle</i>	78
4.3.1. <i>Élément déclencheur</i>	78
4.3.2. <i>Mythes et réalités</i>	79
4.3.3. <i>Ma perception du programme de maîtrise en FAD de la Télunq</i>	80
4.4. <i>Mes intérêts de connaissance au deuxième cycle</i>	81
4.4.1. <i>Comment apprend-on ?</i>	82
4.4.2. <i>Comment communique-t-on ?</i>	84
4.5. <i>Mon rapport à la formation à distance</i>	87
4.5.1. <i>Centration des efforts sur les objectifs jugés primordiaux</i>	87
4.5.2. <i>Qualité et pertinence des cours</i>	90
4.5.3. <i>Autoformation assistée</i>	91
4.6. <i>Temps du récit, temps de la vie</i>	92

CHAPITRE V – INTERPRÉTATION DU RÉCIT	95
5.1. <i>Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Télug depuis 1991 ?</i>	96
5.1.1. Sens patent	96
5.1.2. Sens latent	97
5.2. <i>Que dévoile ce récit de mon rapport à soi et aux autres, à la foi, à la vérité, au savoir ?</i>	99
5.2.1. Mon rapport aux autres	100
5.2.2. Mon rapport à soi	101
5.2.3. Mon rapport à la foi	103
5.2.4. Mon rapport à la vérité	107
5.2.5. Mon rapport au savoir	111
5.3. <i>Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ?</i>	113
5.3.1. Désir : axes peur-courage et désespoir-désir	114
5.3.2. Confiance : axe méfiance-confiance dans une herméneutique de l'attestation critique	115
5.3.3. Appropriation : application et transposition (ou l'« initiative » du « transfert »)	117
5.3.4. Initiative : je peux, je fais, j'interviens, je dure	120
5.3.5. Appartenance : espaces symbolique, sens et appartenance	122
CHAPITRE VI – DISCUSSION	126
6.1. <i>Assises de la présente recherche</i>	126
6.1.1. L'endroit et l'envers d'un parcours d'étudiant	126
6.1.2. Du périphérique vers l'incontournable	126
6.1.3. L'air et les poumons	128
6.1.4. Vers la prise de conscience et la redynamisation de l'attitude épistémique	130
6.2. <i>Retombées de la présente recherche</i>	132
6.2.1. Deux dimensions de l'authenticité : l'estime de soi et la sollicitude préalables à l'écoute	132
6.2.2. Le tutorat en formation à distance : l'accompagnement de personnes en autoformation	135
CONCLUSION	136
<i>Résumé de ma recherche : bilan du travail réalisé</i>	136
<i>Limites de ma recherche : Atteinte ou non des buts et objectifs visés</i>	137
<i>Contribution de ma recherche pour la formation à distance</i>	139
<i>Pistes de recherche future</i>	141
ANNEXE A – ANALYSE : OBSERVATION DU TEXTE DU RÉCIT	142
A.1. <i>Comment lire le tableau d'analyse thématique ?</i>	142
A.1.1. Repères : contextes, espaces symboliques et dates (colonne de gauche)	142
A.1.2. Tableau synthèse des espaces symboliques	144
A.1.3. Dominantes : thèmes clés et textes témoins (colonne du centre)	145
A.1.4. Récurrences : catégories d'analyse et constantes ou figures (colonne de droite)	145
A.1.5. Tableau synthèse des formes de savoir au regard des espaces symboliques	146
A.2. <i>Tableau d'analyse thématique du récit</i>	147
BIBLIOGRAPHIE	182

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 – Le contexte de mon questionnement de recherche en formation à distance à la Télunq	18
Tableau 1 – Espaces symboliques et périodes correspondantes.....	144
Tableau 2 – Synthèse des formes de savoir au regard des espaces symboliques	146
Tableau 3 – Observation du texte du récit paragraphe par paragraphe	147

RÉSUMÉ

Un parcours de formation à distance (FAD) couvrant trois programmes sur une période de vingt ans est présenté dans un récit autobiographique où l'étudiant dégage ses motivations pour choisir institution, programmes et cours, ainsi que ses façons d'étudier et ses perceptions de la FAD. Une analyse thématique des paragraphes du récit sert ensuite d'appui à un questionnement de recherche sur l'attitude épistémique de l'étudiant au regard du sens qu'il attribuait à ses projets de formation et de son rapport à soi, aux autres, à la foi, au savoir et à la vérité. Les visions du monde, c'est-à-dire modèles de représentation, expérimentées par l'étudiant dans les milieux et contextes de vie qui furent les siens, tiennent lieu de tension socioculturelle au sein de laquelle se déploie sa recherche autobiographique.

Dans l'effort consenti par cet étudiant, autobiographe et chercheur, pour identifier les composants de ce qu'il nomme son « attitude épistémique » et définit comme « ce sur quoi chacun s'appuie pour déterminer si ce qu'il pense est valable ou ne l'est pas », il a créé un cadre d'interprétation du récit autobiographique. Ce cadre tient lieu de fondement théorique et méthodologique de sa recherche, où la démarche présentée dans le mémoire contribue à illustrer les résultats obtenus en interprétation. Enfin, cette recherche prend tout son sens lorsqu'elle est adossée à une situation de société où la qualité de l'écoute accordée à l'autre laisse à désirer quand l'univers interprétatif des interlocuteurs diverge. D'où, l'intérêt de cette recherche pour la formation à distance s'inscrit parmi les préconditions à l'écoute.

Mots clés : écoute, accompagnement, tutorat, formation à distance, autobiographie, herméneutique.

INTRODUCTION

Cette recherche est un peu à l'image de ma vie, dont j'aimerais revivre autrement certaines parties. Mais, il y a maintenant plus de sable dans le bas du sablier que dans le haut. Un moment vient dans la vie où il s'impose de faire un bilan pour se repositionner, puis poursuivre et mener à terme ce qui s'achève. Le moment est aussi venu pour moi de faire le bilan et d'achever la présente recherche autobiographique, d'en présenter les origines, la nature, le propos et l'intérêt pour la formation à distance. Telle est la fonction du présent rapport de recherche, appelé mémoire de maîtrise, et de l'introduction qu'en voici.

Ma définition de ce qui est bien et de ce qui est mal s'est transformée à plus d'une reprise dans ma vie. Je ne parle pas ici d'une moralité universelle, résumée dans la règle d'or – de faire aux autres ce que l'on souhaite qu'ils fassent pour nous, et d'éviter ce que l'on n'aimerait pas qu'il nous soit fait²¹. Je réfère plutôt aux multiples décisions que nous prenons à l'intérieur des cadres d'un bien moral et éthique. Charles Taylor (2003, 1989) m'a aidé à mettre des mots sur cette dimension du bien dont je parle : suffit-il de s'occuper de ses propres affaires pourvu que l'on ne fasse de tort à personne, comme je le croyais au sortir de l'adolescence ? Ou, faut-il convaincre tout le monde de l'existence de Dieu, comme cela m'a par la suite semblé évident ? N'est-on pas, au contraire, par respect pour les gens qui nous entourent, tenu de taire notre foi chrétienne, puisque cela n'intéresse personne, comme je le faisais dans la quarantaine ? Ou bien si, par respect pour soi-même, il existe des circonstances où il importe de dire qui l'on est, sans en exclure la dimension chrétienne, comme je l'ai découvert dans la cinquantaine ? Chacune de ces postures de vie était fondée sur une vision du bien correspondant à un ensemble plus vaste de convictions intimes thématiques dans ce mémoire comme « visions » ou « modèles du monde ».

Mon questionnement sur l'attitude épistémique, alimenté par une réflexion sur le sens de mon parcours éducatif à la Télunq et sur mon rapport à soi, aux autres, à la foi, à la vérité, au savoir, est une manière d'explorer ces ensembles de convictions qui se présentent parfois comme des évidences et qui constituent notre vision du monde, modèle du monde, compréhension du monde. Puisque nul ne détient un accès direct à l'ensemble des facteurs qui déterminent sa vision de la vie et du bien, je suis passé par le détour de ce questionnement, extrait par induction de l'analyse thématique de mon récit. Or, selon le cadre théorique et méthodologique d'interprétation qui fonde la présente recherche, le récit

²¹ Pour la règle d'or comme norme morale, d'une perspective strictement philosophique, parcourir dans leurs contextes respectifs, les pages suivantes de Ricoeur (1990, p. 259ss, 265ss, 309ss). Ces pages proviennent toutes des études 7 à 9 de *Soi-même comme un autre*. C'est ce que Ricoeur (1990, p. 337) nomme sa *petite éthique*.

autobiographique d'une personne singulière et l'interprétation qui en est proposée par cette personne peut contribuer à produire des connaissances utiles à d'autres, l'universel étant présent dans le singulier.

Ce mémoire est constitué de six chapitres. Le premier développe le concept des modèles du monde à l'œuvre en chacun, concept présenté comme une situation sociétale dont il est utile de prendre conscience dans toute relation interpersonnelle à caractère pédagogique entre adultes, dont celle entre accompagnant et accompagné dans le tutorat à distance tel que pratiqué à la Télug entre 1991 et 2009. Il tisse ensuite un lien entre les tensions engendrées par cette situation sociétale des modèles du monde et le questionnement qui servira d'infrastructure de distanciation pour interpréter mon vécu d'étudiant.

Le deuxième chapitre tient lieu de cadre théorique et méthodologique d'interprétation. La section intitulée *Le monde du texte* définit les concepts qui ont servi à faire l'analyse du récit autobiographique en respectant les contraintes imposées par la sémiotique greimassienne. La section suivante intitulée *Le monde dont le texte parle* présente les éléments d'herméneutique nécessaires pour passer d'une sémiotique ne se permettant pas de se prononcer sur ce qui n'est pas dans le texte vers une herméneutique dont la visée est de passer de ce que le texte dit vers la réalité dont il rend compte. Suivent ensuite des repères anthropologiques susceptibles d'éclairer les propos tenus en interprétation, une théorie du dialogue à l'œuvre dans ma recherche, l'épistémologie proprement dite, puis des précisions méthodologiques sur le cadre interprétatif.

Le chapitre III décrit, en conjonction à l'Annexe A, la démarche adoptée pour réaliser l'analyse du récit, ainsi qu'une synthèse de ladite analyse. Le chapitre IV présente, quant à lui, le récit en tant que tel de mon parcours éducatif à la Télug de 1991 à 2009, lequel tient lieu de données pour la présente recherche autobiographique et herméneutique. La synthèse de l'analyse du récit proposée au chapitre III en dégage les éléments de base se rapportant à ses contenus et à sa structure. Le récit présenté au chapitre IV expose les facteurs qui ont déterminé mes choix d'institution, de programmes, de cours, ainsi que mes façons de procéder lorsque j'étais en interaction avec le matériel pédagogique et les personnes tutrices ou chargées d'encadrement qui m'accompagnaient tout du long.

Les cinquième et sixième chapitres constituent le cœur et l'âme de cette recherche. L'interprétation du récit est d'une nature profondément engagée, au sens donné à ce terme dans le cadre théorique et méthodologique d'interprétation. C'est-à-dire que plus on avance dans le texte interprétatif et plus celui-ci puise dans les aspects de ma vie d'étudiant qui sous-tendent le texte et son analyse, sans

nécessairement y avoir été rendus explicites. On y assiste concurremment à une remise en question de soi et des mondes socioculturels que l'étudiant que je suis a traversés tout au long de sa vie, insistant sur les potentiels de mécompréhension qui existent entre univers de sens. Le sixième chapitre, intitulé *Discussion*, est l'occasion de prendre un recul par rapport au récit et à son interprétation. Il dégage quelques-unes des assises qui ont fondé ma démarche autobiographique, ainsi que des retombées qui en découlent pour moi et pour la formation à distance pratiquée à la Téluc. C'est donc à la lumière des chapitres cinq et six, *Interprétation* et *Discussion*, considérés globalement, que prendra tout son sens la tension culturelle thématisée autour des visions du monde ou de la réalité et présentée explicitement comme contexte au questionnement de recherche sur mon attitude épistémique.

La conclusion du mémoire prend la forme d'un retour-synthèse sur ma recherche autobiographique et herméneutique. Elle est l'occasion de mettre de l'avant quelques-unes de ses limites. Elle sert à revenir sur les principales contributions de cette recherche pour la formation à distance, puis à mentionner certaines pistes potentielles d'exploration pour des recherches futures en FAD.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE : TENSIONS ET QUESTIONNEMENT

1.1. Vue d'ensemble : propos, contexte et pertinence

Le récit autobiographique du parcours d'un étudiant à distance sur une période de vingt ans et l'interprétation de ce récit par ce dernier pourraient contribuer à produire des connaissances utiles à la recherche en FAD et aux deux pratiques indissociables que sont le métier d'étudiant et celui d'accompagnant. C'est sur cette première intuition que se fonde la présente démarche, dont une tension socioculturelle sous-jacente constitue *le contexte d'un questionnement autobiographique de recherche*. *Le schéma ci-dessous illustre ce rapport d'une tension entre visions du monde et questionnement de recherche :*



Figure 1 – Le contexte de mon questionnement de recherche en formation à distance à la Télunq

Les modèles du monde et l'épistémé au sens collectif de ce dernier terme fournissent le contexte immédiat dudit questionnement, mais pas le questionnement comme tel. Ils servent à établir une ligne de démarcation entre le propos de cette recherche et sa pertinence dans le contexte de la culture et des

idéologies informulées ambiantes²². C'est sur la personne humaine – tutrice ou apprenante – et sur l'attitude épistémique d'une personne en particulier que porte cette recherche autobiographique. Car, en effet, n'est-ce pas là, au coeur de l'attitude épistémique, que s'opèrent interprétation et compréhension ? N'est-ce pas aussi à l'intérieur de cette zone de l'attitude épistémique que se déconstruisent ou se reconstruisent les savoir-faire et savoir-être au coeur de la formation et de l'accompagnement, ces derniers étant peut-être indissociables du sens attribué par une personne à sa présence au monde²³. Les tensions socioculturelles associées aux visions du monde et de la réalité constituent donc le contexte du questionnement autobiographique au coeur de la présente recherche. Les intuitions sur l'attitude épistémique qui viennent d'être mentionnées fondent quant à elles le questionnement de recherche et seront d'ailleurs reprises à la fin de ce chapitre et dans la discussion.

1.2. Les modèles du monde à l'œuvre en chacun

Une dimension de la communication éducative qui trouve sa pertinence en toute situation de formation, fut-elle en présence ou à distance, me semble être la capacité pour l'accompagnateur d'ajuster son intervention en fonction de la perspective de la personne à qui il apporte son soutien. En deçà des perspectives d'un apprenant devant une pratique à maîtriser ou un concept à comprendre et de celles d'un éducateur responsable d'instaurer et d'entretenir une dynamique interpersonnelle saine, n'existerait-il pas aussi une sphère d'évidence culturelle s'imposant à chacun ? C'est ce que cherche à exprimer la figure 1, *Le contexte de mon questionnement de recherche en formation à distance à la Télug*. Ce qui paraît aller de soi, ce à quoi on compare les comportements que l'on trouve bizarres, sans arriver à mettre tout à fait le doigt sur ce qui au juste ne va pas chez l'autre, ne renvoie-t-il pas à des structures conceptuelles propres à nous et dont la conscience nous échappe au moins partiellement ?²⁴ Je vois ici une condition de base pour savoir écouter l'autre : suspendre son propre jugement de l'autre, se refusant à anticiper par avance ce qu'on dira (ou écrira) dans un instant vu ce qui à nos yeux semble impliqué par ce qui est dit (ou écrit) maintenant. Mais qui donc est cet autre dans le contexte de la formation à distance ? à la fois l'étudiant pour le tuteur et le tuteur pour l'étudiant ?

²² Dégagé de Fernand Dumont (2008), Charles Taylor (2007, 2003, 1998, 1991, 1989) et Gadamer (2001, p. 45).

²³ Pour une conception du sens compatible à la mienne, voir Jean Grondin (2003b), *Du sens de la vie*.

²⁴ Tout se passe comme s'il y avait quelque chose de cet ordre à l'oeuvre dans les irritations identifiées par de Gaulejac (1996) lorsque dans un atelier d'histoire de vie une participante raconte ses origines familiales de la riche bourgeoisie européenne aux membres de son groupe. La colère ou l'irritation suscitée par le récit candide d'une personne ayant vécu dans une surabondance matérielle ne relève-t-elle pas en partie de visions de la vie divergentes ? Une dynamique comparable n'est-elle pas aussi un peu à l'oeuvre dans ce que James Hollis (2007, p. 107-146) et Jean Monbourquette (1997, p. 32-34) associent à l'ombre collective, l'ombre institutionnelle, l'ombre nationale ?

Cela ne nous conduit-il pas vers ce que Tardif (1992) appelait « modèle du monde »²⁵ et que j'associe dans la présente recherche aux instances légitimantes et mobilisatrices en conflit chez les modernes identifiées par Charles Taylor (1989) et résumées en ce sens par Paul Ricoeur (1998) ? Se référant aux *Sources du moi*, la thèse majeure de Taylor, nous dit Ricoeur (1998, p. 30), consiste à affirmer que « l'âme moderne est le siège d'une compétition entre plusieurs instances légitimantes et mobilisatrices ». Cela ne revient-il pas à dire que des visions du monde et de la réalité sont en conflit en chacun de nous et entre nous ? Cette notion de modèles du monde ne correspond-elle pas aussi au concept de culture chez Fernand Dumont (2008)²⁶ et à celui d'épistémé chez Greimas et Courtés (1993) ? Hans Küng (1978, p. 246-247, 250), quant à lui, parle de *cadres de compréhension*, de *cadres mentaux*, de *cadres conceptuels et explicatifs*, de *cadres de représentation et de compréhension* dans un sens voisin de celui que j'attribue ici aux *modèles du monde* ou aux *visions du monde*²⁷.

C'est au cœur de cette problématique de compréhension entre personnes issues d'une même culture ou de cultures différentes que s'inscrit – à titre de contexte sociétal – ma recherche autobiographique en formation à distance. Le texte de Jacques Tardif (1992) laisse entrevoir l'importance des modèles du monde pour la communication éducative. J'en vois intuitivement la pertinence pour l'accompagnement à la formation telle que pratiquée par les tuteurs et chargés d'encadrement de la Télunq qui m'ont accompagnés avec beaucoup d'à propos dans ma formation à distance depuis 1991. Cette intuition pourrait en soi faire l'objet d'une recherche. Je me limiterai à l'illustrer en tissant ici quelques liens, d'une

²⁵ Voir les expressions voisines à ce que Tardif nomme ici « modèles du monde », utilisées par Gadamer (2001) : « vision du monde » (p. 12, 15, 45, 66, 96, 97, 121), « conception du monde » (p. 45, 127), « horizon du monde » (p. 58), « compréhension du monde » (p. 178), « interprétation du monde » (p. 122-123), ou encore, « sentiment du monde » (p. 14), « épreuve du monde » (p. 46), « les mondes vécus » (p. 182). L'association que faisait Dilthey entre « vision du monde » et « phénomène d'expression de la vie » rappelée par Gadamer (2001, p. 96) est également éclairante. L'on trouve le même genre d'expressions chez Karsenti et Savoie-Zajc (2001), « monde de perceptions » (p. 66), « vision du monde » (p. 68), « vision de l'univers problématique » (p. 72) et chez plusieurs auteurs consultés pour la présente recherche autobiographique, par exemple : « vision morale du monde » (Ricoeur, 1990, p. 264, 395), « univers construit [...], monde construit [...], construction du monde [...], vision du monde [...] constructiviste [...], structuraliste, [...], déconstructionniste [...], objectiviste [...], ptoléméenne [...], copernicienne [...], rien n'est [...] plus construit que cette idée universelle d'une construction du monde » (Grondin, 2003b, p. 36, 37, 38, 40, 44, 45).

²⁶ Pour comprendre la portée de la culture dans l'oeuvre de Fernand Dumont, voir aussi Julien Massicotte (2006).

²⁷ Le sociologue québécois Raymond Lemieux (1999, p. 9, 31) a également recours à l'expression *vision du monde*, mais aussi à celle d'*intelligence du monde*, au sens de compréhension qu'une personne ou un groupe a du monde. Quant à Paul Ricoeur (1990), c'est au terme *tradition* qu'il rattache le plus souvent ce qui à mes yeux semble relever du même ordre de préoccupation que celle exprimée par les visions du monde. C'est ainsi que je l'interprète lorsqu'il suggère l'appellation nouvelle de tradition du cogito brisé (p. 22) ou lorsqu'il parle de « la tradition de la pensée issue de Hume » (p. 199), des textes fondateurs des traditions aristotélicienne (p. 200, 235) et kantienne (p. 200), ou de la tradition contractualiste (p. 266). Ces courants me semblent faire partie d'un fonds où s'alimenteraient les visions du monde informées de notre époque (Chappell, 2005; Schaeffer, 1982; Sire, 1976; Tillich, 1957, 1955, 1951).

part, avec mon expérience d'étudiant à la Téluc et, d'autre part, avec le corpus d'oeuvres fondamentales ou spécialisées qui fonde ma réflexion sur le contexte socioculturel de mon parcours.

Je crois en effet qu'un lien de cet ordre peut être établi entre la notion de modèles du monde et (1) les communications éducatives à distance ou en présence; (2) les étudiants de la Téluc; (3) les interlocuteurs qui partagent une même origine culturelle; (4) l'objectivation des évidences culturelles; (5) l'accompagnement à la formation. Chacun de ces liens indique un aspect potentiel d'intérêt du concept de modèles du monde pour la formation à distance. Ils pointent vers l'une des préconditions essentielles à l'accompagnement : la capacité pour un tuteur d'écouter l'étudiant qu'il cherche à aider²⁸.

1.2.1. Modèles du monde et communication éducative en FAD

Dans le cours de second cycle *Communication et formation à distance* (ÉDU 6002), Bourdages (2003) présente comme applicable aux communications pédagogiques « en présentiel ou en différé » un texte de Tardif (1992b, p. 442-456) intitulé *Les principes de la communication pédagogique stratégique*. Or les troisième et cinquième des huit principes de Tardif (1992b, p. 442) sont les suivants :

- la représentation que l'enseignant a de l'élève est restreinte et restrictive (3^{ème} principe) ;
- la communication de l'enseignant avec l'élève est plus influente dans la mesure où il le rencontre dans son modèle du monde (5^{ème} principe).

Le troisième principe de Tardif (1992b, p. 446) insiste « sur le fait que la représentation qu'une personne a de l'autre commande les interactions qu'elle a avec lui ». Cela entre aussi nécessairement mais implicitement en jeu dans l'application du cinquième principe de Tardif (1992b, p. 448-451). Le premier des deux niveaux suggérés pour le cinquième principe est celui du modèle du monde de chaque personne. « À ce premier niveau, le modèle du monde de chaque personne correspond généralement à ses connaissances et à ses expériences; il inclut ses opinions, ses croyances, ses sentiments, etc. », précise Tardif (1992b, p. 448). Il cite en exemple l'écart entre le modèle du monde d'un élève au primaire (enfant) et d'un autre au secondaire (ado), d'un enfant de milieu urbain et d'un autre de milieu rural, d'un enfant vietnamien et d'un autre qui serait québécois d'origine (Tardif, 1992b, p. 449).

²⁸ Les liens établis par Ricoeur (1990) et Gadamer (2004, 2001), entre l'autre et soi, appuient, me semble-t-il, cette intuition, ainsi que les techniques de soi chez les Grecs et les Romains des premier et deuxième siècles de notre ère, revisitées et développées de manière relativement détaillées par Foucault (2001) dans *L'herméneutique du sujet*.

Quant au second niveau du 5^{ème} principe de Tardif (1992b, p. 449-451), il se rapporte à ce qu'il nomme des modalités de représentation perceptives ou modalités d'encodage, dont les principales seraient les formes de codification visuelle, auditive et kinesthésique. Tardif insiste sur l'importance de s'appuyer sur les modes cognitifs privilégiés des élèves, mais aussi de les aider à s'approprier à d'autres modes. Kolb (s.d.) aborde une dimension comparable en insistant sur quatre modes privilégiés d'accès au savoir : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite, l'expérimentation active. Un étudiant aura spontanément tendance à aborder le savoir par le concept (ex. la lecture), l'autre par l'expérimentation active (ex. le projet pratique). Chacun comprend l'importance pour un tuteur d'être conscient de ses propres modalités cognitives afin de mieux guider ses étudiants dans leur démarche. N'en serait-il pas ainsi pour les modèles du monde qui habitent en nous partiellement à notre insu ?

De cette discussion sur les modèles du monde, « il faut surtout retenir qu'il n'y a rien de plus négatif dans la communication que le dénigrement et la non-reconnaissance de l'univers de l'autre », conclut Tardif (1992b, p. 449). Rappelons que Tardif (1992b, p. 445) a notamment recours à une étude de Rosenhan (1988, p. 131-160) réalisée dans un environnement d'adultes. En effet, des chercheurs s'étaient faits interner dans des hôpitaux psychiatriques sous un faux diagnostic de schizophrènes avec la consigne de tenter d'être libérés en agissant normalement. L'étude de Rosenhan (1988) sur laquelle s'appuie Tardif (1992) vise à illustrer que la représentation que s'était fait le personnel médical des hôpitaux psychiatriques les empêchait de voir leurs faux patients comme des gens normaux, étant assurés d'avoir affaire à des malades. L'application que tire Tardif de cette recherche de Rosenhan concerne les modèles du monde non seulement des élèves mais aussi d'éducateurs qui se doivent de ne pas enfermer qui que ce soit dans leur propre conception restreinte de ce qu'ils supposent être le modèle du monde de l'autre, mais plutôt, les aider à cheminer à partir de là où ils sont, eux²⁹. Ces affirmations établissent non pas mon questionnement de recherche en tant que tel, mais plutôt le contexte du questionnement autobiographique qui sera le mien dans cette recherche.

D'où la pertinence des propos de Tardif sur les modèles du monde pour l'accompagnement d'adultes. Car, comment peut-on accompagner un étudiant dont les marqueurs culturels que sont le style d'écriture, le ton de voix, le mode d'affirmation de soi ou de non-affirmation³⁰ de soi introduisent un potentiel de confusion quant à la compétence intellectuelle de cet étudiant pour parachever son

²⁹ Lemieux (1999, p. 77) abonde dans le même sens lorsqu'il parle du rôle du théologien qui, à l'intérieur de la tradition chrétienne, ne doit pas bloquer le questionnement et le cheminement de pensée de ceux qu'il accompagne.

³⁰ Il faudra, par exemple, à une immigrante congolaise ou rwandaise parfois plusieurs années pour intégrer la marque culturelle d'égalité à l'autre que constitue le regard droit dans les yeux plutôt que dirigé vers le sol.

parcours ou pire, de son intégrité personnelle et du sérieux ou de la profondeur de sa démarche ? Quoi que fasse l'étudiant pour « agir normalement » en fonction du cheminement qui est le sien, il pourrait ne pas être possible pour lui de rompre les grillages d'une vision restreinte imposée par les préjugés d'un accompagnateur, ce qui pourrait s'avérer néfaste au succès d'un cours et conduire à l'abandon d'un programme. Il ne s'agit pas d'une considération périphérique secondaire et facultative du tutorat à distance, mais d'une dimension incontournable, essentielle pour toute intervention éducative, dont celle de l'accompagnement. La même chose pourrait très précisément être dite quant à la pertinence de ces notions pour ceux d'entre nous qui sommes étudiants, à l'égard des personnes qui nous enseignent ou qui nous accompagnent dans notre formation. C'est-à-dire que nous, étudiants, devons ce même respect à ceux qui nous accompagnent, cette même ouverture à leur univers de sens qu'eux au nôtre. D'où, le lien suggéré précédemment entre le métier d'étudiant et celui d'accompagnateur, fut-ce en présence ou à distance.

1.2.2. Modèles du monde et étudiants de la Télunq

Cet écart identifié par Tardif (1992) entre les modèles du monde ne se rencontre pas que chez les élèves du primaire ou du secondaire des écoles publiques ou privées du Québec dont les activités sont en présentiel, on vient de le voir. Le texte de Tardif nous le donne en effet à comprendre, puisque Tardif y applique aux enfants le résultat de travaux de recherche effectués dans un monde d'adultes. N'existerait-il pas aussi quelque chose de comparable à la Télé-université, notamment compte tenu de la diversité d'arrière-plans de la clientèle adulte qui fréquente ou est appelé à fréquenter cette institution ? Considérons à titre d'exemple, les étudiants de la Télunq qui ont présenté leur projet de recherche dans le cadre des quatre séminaires de mémoire auxquels j'ai participé entre décembre 2006 et décembre 2008.

Parmi nous se trouvaient, notamment :

- une professeure d'anglais langue seconde d'origine grecque enseignant dans une université de langue anglaise à Montréal (séminaire ÉDU 6407, décembre 2006);
- un Québécois francophone engagé dans la direction du Syndicat canadien des Communications, de l'Énergie et du Papier (séminaire de mémoire, décembre 2007);
- une Québécoise d'origine tunisienne dont le sujet de mémoire visait à promouvoir le droit de parole des femmes en Tunisie (séminaire de décembre 2007);
- un officier en exercice de la police militaire de Valcartier (séminaire ÉDU 6407, décembre 2007);
- une gestionnaire de parc immobilier (séminaire de mémoire de juin 2008);

- une auteure de manuels de sciences pour le secondaire (I à V), réorientant sa carrière vers le design pédagogique en milieu universitaire (séminaire de juin 2008);
- originaire d'Afrique, ayant vécu et travaillé au Mali, un étudiant propose une étude évaluative sur la composante FAD destinée aux intervenants du programme Sida-tuberculose-paludisme pour les pays francophones d'Afrique subsaharienne (séminaire de décembre 2008).

Les profils de carrière et origines nationales ou sociales variant grandement d'un étudiant à l'autre, j'y vois une invitation à s'interroger sur les écarts potentiels entre les modèles du monde de chacun au sens où l'entend Tardif dans son texte sur les *Communications pédagogiques stratégiques*. En partant du principe identifié par Gadamer (2001, p. 224) que nous participons tous de plus en plus à une culture mondiale fondée sur la science, il ne semble pas permis de douter qu'il y ait plus de points communs que de points de divergence entre étudiants peu importe leurs arrière-plans spécifiques³¹. Malgré tout, ces exemples portent à s'interroger sur les facteurs à considérer lorsque l'on croit avoir compris le sens détecté dans une structure d'expression ou une intonation de voix, dans une parole ou un silence... Pareillement, ces exemples portent tout autant à s'interroger sur la portée de sens qui sera attribuée par un étudiant aux propos et modalités d'expression des personnes tutrices qui l'accompagnent. Ce sont ici, comme à la section précédente, des aspects contextuels de ma recherche autobiographique. Avant d'en venir à mon questionnement proprement dit, je tiens à camper ma perception d'une dimension de notre culture qui bloque me semble-t-il la possibilité de compréhension entre personnes et qui peut également nuire à notre propre autocompréhension, conviendra-t-on sans doute en y réfléchissant.

1.2.3. Modèles du monde en conflit, même entre personnes d'origine commune

À la lecture du dialogue entre Charles Taylor (1998) et Paul Ricoeur (1998) concernant *Les sources du moi*, l'on se rend compte que la situation est plus complexe encore que ne le laisse voir Tardif (1992) cité plus haut ou les exemples déployés ensuite. De Taylor (2003, 1989) et de ce dialogue, je tire l'implication qu'il existe des écarts non négligeables entre les modèles du monde auxquels nous adhérons, même lorsque, par exemple, seuls des Québécois adultes d'origine francophone sont en interaction.

C'est ainsi que, pour l'un, il importe surtout d'être authentique. La vérité est perçue comme étant en chacun et il nous incombe de ne pas faire obstacle à sa libre expression. Pour une autre personne, par contre, ce qui importe davantage, est de demeurer en tout temps objectif, efficient, productif,

³¹ Voir aussi Charles Taylor (2011, p. 535-537) sur l'évanouissement des distances dans les sociétés pluralistes.

désengagé dans ses choix, afin de favoriser la mise en œuvre d'actes logiques. Pour un autre encore, sa foi religieuse marquera sa compréhension de soi et de son rapport aux autres et au monde. Ces trois façons distinctes de voir, nommément, romantisme, rationalisme et théisme, illustrent le conflit identifié par Taylor (2011, 2007, 2003, 1998, 1991, 1989) entre les instances légitimantes actives en sourdine dans la culture occidentale contemporaine. Cette tension existe en chacun de nous et entre nous, sans que nous n'en ayons nécessairement conscience, nous disent Taylor (2003, 1998, 1989) et Ricoeur (1998).

Ces modèles sont importants, car ils déterminent, souvent à notre insu, ce que nous jugeons digne de la plus haute estime ou au contraire ce qui nous paraît méprisable (Taylor, 2003, 1989). L'on peut également établir un lien entre les instances légitimantes en conflit chez les modernes selon Taylor (2003, 1989) et le concept des déterminants sociologiques associé à l'approche biographique en formation (Lainé, 2004, 1996) ou en sociologie clinique (de Gaulejac, 1999, 1996). D'ailleurs, selon Bourdages, Desmarais, Fortier, Pilon et coll. (2004), la production de son récit de vie favorise la prise de conscience des modèles du monde que nous portons en nous, ce qui peut conduire non seulement à une meilleure compréhension de soi, mais également à une meilleure compréhension d'autrui. C'est justement là que se situent les plus grands bénéfices potentiels de la présente étude pour l'accompagnement en formation à distance (FAD), lesquels bénéfices seront en partie problématisés à même l'interprétation de mon récit au chapitre V. Le présent chapitre étant dédié à établir le contexte dans lequel se pose mon questionnement d'ordre autobiographique, les conséquences pour la formation à distance seront surtout mentionnées dans la discussion, au chapitre VI, et dans la conclusion.

1.2.4. Modèles du monde et distanciation culturelle (ou culture objectivée)

La notion de modèles du monde présentée par Tardif (1992) peut aussi être rattachée, pour les fins de mon propos, à celle de culture³², résumée par Dumont (2008, t. V, p. 347) comme étant « l'outillage mental, les modèles de pensée et d'action propres à une civilisation ou à une société ». Cette notion est approfondie par ce dernier en termes de dédoublement entre culture première et culture seconde. Pour ce sociologue, la *culture première*, c'est le sens donné, ce qui nous semble évident en vertu de nos origines et de notre milieu de vie; la *culture seconde*, c'est la distance objectivante prise face à la culture première, que Dumont associe aux productions humaines comme l'art, la littérature et la science. Par exemple, le présent mémoire de recherche autobiographique en FAD constitue une production culturelle au sens où l'entendait Fernand Dumont, d'où le potentiel pour celui qui le produit (ou en fait la lecture) de prendre une distance quant à ce qui lui semble évident. Cette distance peut aider à mieux objectiver

³² Voir, notamment, *De la dualité des cultures aux anthropologies*, dans Fernand Dumont (2008, t. II, p. 70-73).

l'expérience vécue par soi et par autrui, à mieux comprendre l'autre parce que l'on se comprend mieux soi-même, bref à mieux accompagner une personne dans des projets d'autoformation qu'elle a fait siens.

Deschênes et Maltais (2006, p. 72) voient dans les études culturelles une manière de combler la distance entre les peuples, précisant que peu de recherches ont été faites en ce sens pour la formation à distance. Ils affirment que l'« on peut aussi retrouver une distance culturelle à l'intérieur d'un même pays ou d'une région : elle renvoie aux différences de religion, de valeurs, de croyances, de traditions, de manières de penser, etc. ». C'est ici que s'inscrit la pertinence en FAD des préoccupations mises de l'avant par la notion de modèles du monde à l'oeuvre en chacun, notamment pour l'accompagnement.

1.2.5. Modèles du monde et accompagnement à la formation à distance

Cette problématique générale des modèles du monde opérant en chacun de nous et le plus souvent à notre insu s'inscrit également dans un contexte de « support à l'apprentissage », comme le soutien qu'un tuteur ou chargé d'encadrement apporte à un étudiant à la Télunq. En comprenant mieux le monde qui nous habite, l'on est amené à mieux comprendre le monde qui habite l'autre. Il peut en découler une meilleure compréhension – accompagnée d'un renouvellement de notre manière d'écouter – de ceux avec qui nous interagissons, ce qui constitue un instrument clé dans la capacité à tenir un rôle d'accompagnateur dans le processus d'autoformation d'une autre personne. Cela me semble s'avérer pertinent non seulement dans le contexte multiculturel du Québec contemporain, mais aussi dans tout contexte où un syndrome de pensée unique³³ pourrait vouloir s'infiltrer – bloquant l'écoute réelle de l'autre. Ce n'est en effet pas parce qu'une culture est avant-gardiste par rapport à une autre qu'elle n'impose pas ses propres critères de légitimité sociale et individuelle, intellectuelle et philosophique.

Ne dit-on pas que le premier instrument de travail de l'éducateur est l'éducateur lui-même ? À ce propos, Van der Maren (1996, p. 66) écrit : « Dans un domaine comme l'éducation où l'instrument principal d'intervention est le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours, un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés ». Conséquemment, une recherche qui contribuerait à mettre en

³³ Concernant des formes contemporaines de la pensée unique en Occident, voir ce qu'en dit le sociologue québécois Raymond Lemieux (1999, p. 62, 63, 64), notamment : « Les conformismes techniques, cognitifs et affectifs qui caractérisent la *pensée unique* renvoient, en fait, à ces divinités du monde moderne que sont l'argent, le savoir, le pouvoir, servies par des hordes de clercs voués au culte du fétichisme médiatique et du messianisme technopolitique. Pour eux tous, la compétitivité est une grâce ineffable. [...] Le conformisme "séculier" réclame, dès lors, la même vigilance que le discours religieux autrefois encadreur des consciences » (Lemieux, 1999, p. 64, ital. de R.L.).

lumière les modèles du monde à l'oeuvre chez une personne humaine en situation d'autoformation pourrait s'avérer pertinente en formation à distance (FAD).

En faisant connaître ce qu'en aura retiré un étudiant, la présente recherche donne ainsi à voir une expérience dont certains aspects pourraient être utiles à d'autres. Une sphère d'activité où ce genre de réflexion pourrait s'avérer pertinente est l'accompagnement des personnes en processus d'autoformation, notamment lorsque les fondements sur lesquels s'appuie un étudiant pour penser et agir semblent les plus incompatibles avec ceux de la culture ambiante. Tel est le contexte dans lequel j'inscris ma recherche autobiographique en FAD. Prenons un exemple parmi les plus extrêmes afin de mieux éclairer mon propos. Selon Cyrulnik, l'adhésion à un système de représentations peut conduire une personne ou un groupe à user d'une forme ou d'une autre de violence à l'encontre de ceux qui adhèrent à un autre modèle de représentations. Cela sera d'autant plus le cas si ce qui fonde un modèle remet directement en cause ce qui fonde l'autre modèle. La violence n'a pas à être physique ni même explicite. Elle peut consister à tacitement refuser la prise de parole de celui dont l'opinion conteste celle du groupe au sein duquel il se trouve. Elle peut prendre la forme du mépris ou consister à simplement ignorer celui dont l'opinion diverge, considérant qu'il s'agit d'idées non valables dans le contexte dans lequel elles sont présentées. À cet égard, Cyrulnik précise notamment : « À chaque institution son mythe qui oblige à la remise en cause de l'ordre du monde établi par d'autres » (Cyrulnik, 2000, p. 124).

La tâche d'accompagnement à l'autoformation, telle qu'elle se pratiquait à la Téluc lorsque je l'ai fréquentée au premier et au deuxième cycle, en était généralement une de respect pour l'étudiant et intégrait en ce sens les meilleures pratiques à cet égard. Il n'en reste pas moins qu'il peut s'avérer utile de reconsidérer cette dimension du respect des valeurs d'une autre personne à l'égard des siennes propres dans une optique d'interrelation tutorale.

1.3. Attitude épistémique, sens et accompagnement

Dans les sections précédentes du présent chapitre, j'ai surtout tenté d'élaborer une situation sociétale qui constitue le contexte de pertinence dans lequel s'inscrit mon questionnement de recherche. Je consacrerai la présente section à bâtir un pont entre les éléments de ce contexte sociétal et ledit questionnement. Ce dernier servira à découper dans le récit de mon parcours éducatif à la Téluc (chapitre IV) les aspects à mettre de l'avant dans mon travail d'interprétation (chapitre V), lequel déterminera l'orientation de ma recherche autobiographique.

Les trois étapes de la démarche adoptée dans la présente section sont explicitées à même les titres des trois sous-sections qu'elle contient. Dans la première, intitulée *Des modèles du monde à une recherche autobiographique sur l'attitude épistémique*, j'introduis le passage entre les modèles du monde comme contexte de ma recherche et ma question elle-même. Dans la deuxième sous-section, *Ce que j'entends par « monde », « modèle », « épistémé », « attitude épistémique »*, je tente de fournir le minimum d'information nécessaire pour éclairer la signification que j'accorde à ces termes et expressions, significations auxquelles je reviendrai de manière plus détaillée dès l'ouverture du cadre théorique et méthodologique d'interprétation. Cette seconde sous-section sert également à revenir, de la manière la plus explicite possible, sur ce qui a déjà été dit : les modèles du monde constituent le contexte culturel et sociétal dans lequel s'inscrit mon questionnement de recherche à propos de mon attitude épistémique. La troisième sous-section, *Sens, autoformation et accompagnement*, correspond quant à elle à ce que dans la *Discussion* j'appellerai une « intuition fondatrice ». Elle élargit le contexte de questionnement à un ensemble de facteurs qui me semblent liés entre eux et à ma question de recherche.

1.3.1. Des modèles du monde à une recherche autobiographique sur l'attitude épistémique

Quelques liens entre les notions de modèles du monde et de formation à distance viennent d'être établis. Considérons maintenant cette thématique sous l'angle des questions qu'elle soulève en vue d'une problématique de recherche qui s'avérerait d'intérêt pour la FAD et des pistes retenues pour opérationnaliser ce questionnement dans la présente recherche.

Parmi les liens établis entre formation à distance et modèles du monde, les histoires de vie ou l'autobiographie ont été mentionnées, comme démarches revêtant le potentiel d'aider à identifier les déterminants sociologiques ou psychologiques d'une personne. Par ailleurs, un lien d'équivalence a été mis en relief entre le concept de modèles du monde et celui d'épistémé. La notion d'« épistémé » a comme avantage sur celle de « modèles du monde » d'avoir été l'objet d'une réflexion méthodologique en sémiotique greimassienne et d'être plus facilement, pour ainsi dire, opérationnalisée, que celle des modèles du monde, dans une recherche interprétative comme la mienne. Les lignes générales qui viennent d'être tracées forment un très grand cercle à l'intérieur duquel s'inscrira ma problématique de recherche. Je reviendrai plus loin aux composantes spécifiques que sont les histoires de vie ou démarches autobiographiques³⁴, d'une part, et ce que j'appelle l'attitude épistémique³⁵, d'autre part, c'est-à-dire ce qui conduit une personne à considérer ce qu'elle pense ou ce à quoi elle applique sa

³⁴ Par ex., aux sect. 2.4.2 et 2.5 sur l'herméneutique pratique et l'épistémologie à l'oeuvre dans la présente recherche.

³⁵ Par ex., en 1.4, *Question de recherche*, et en 5.3, *Que m'apprend ce questionnement de mon attitude épistémique ?*

pensée comme valable, ou comme méritant ou ne méritant pas que l'on s'y attarde pour en examiner les fondements.

1.3.2. Ce que j'entends par « monde », « modèle », « épistémé », « attitude épistémique »

S'imaginant la présente recherche comme une série de cercles à l'intérieur d'autres cercles, l'on pourrait dire des modèles du monde qu'ils en constituent le cercle extérieur, tel que représenté par le diagramme de la section 1.1, *Vue d'ensemble : propos, contexte et pertinence*, diagramme dont la visée est de dégager le contexte dans lequel s'inscrit le questionnement de ma recherche autobiographique. Ce concept des modèles du monde définit les plus vastes contours de ma problématique de recherche. Considéré sous l'angle de son éventuelle opérationnalisation pour l'intégrer à une recherche interprétative, il a été renommé dans une catégorie empruntée à la sémiotique greimasienne : « épistémé ». Le terme épistémé définit lui aussi le contour extérieur de ma recherche en ce qu'il est un principe général qu'il reste à s'approprier pour l'inscrire au cadre de travail interprétatif que sera le mien. Tel que considéré dans cette étude, l'épistémé correspond à « l'attitude qu'une communauté socioculturelle adopte par rapport à ses propres signes » (Greimas et Courtés, 1993, p. 129).

La notion d'épistémé s'avère avantageuse par rapport à celle des modèles du monde, car en plus de s'inscrire dans une méthodologie connue et donc d'être opérationnalisable dans une recherche interprétative, elle est moins porteuse de contenus prédéfinis. Par conséquent, elle est mieux adaptée à mes fins. En effet, l'intérêt poursuivi dans la présente recherche n'a rien à voir avec des « modèles » que l'on pourrait vouloir construire ou en examiner la constitution, ni avec un « monde » dont l'on chercherait à comprendre la nature exacte afin d'en proposer une compréhension. Ce monde et tous les modèles prédéfinis par des collectivités ou des traditions du savoir sont à l'extérieur de ma problématique de recherche. En clair, au sens dont j'en parle ici, « le monde », c'est ce qui existe, et « un modèle », la façon dont l'on se représente *ce qui est ou n'est pas*, ce qui est possible ou ne l'est pas. On peut aussi y voir « l'appartenance intime qui détermine le point de vue » (Gadamer, 2001, p. 69) d'une personne au regard de la compréhension qu'elle développe d'une situation donnée.

« L'attitude qu'une communauté socioculturelle adopte par rapport à ses propres signes », l'épistémé, se rapproche un peu plus de ma problématique de recherche, puisqu'elle ne définit aucun contenu spécifique aux « signes ». L'épistémé ne présuppose pas qu'il existe ou qu'il n'existe pas un contenu (comme un monde) à comprendre ni une manière structurée (un modèle) prédéfinie ou à définir pour le comprendre. Mais l'épistémé se situe elle aussi à l'extérieur plutôt qu'à l'intérieur de ma problématique,

car ce n'est pas « l'attitude qu'une communauté socioculturelle adopte par rapport à ses signes » qui m'intéresse, mais bien plutôt l'attitude adoptée par une personne à l'égard des signes qui circulent tout autour d'elle et en elle. Voilà donc le cercle à l'intérieur duquel s'inscrit ma problématique de recherche; j'ai choisi de le nommer « attitude épistémique ». C'est de l'attitude épistémique d'une personne unique dont il sera question tout au long de cette étude, au regard de celle d'une ou de plusieurs collectivités, au regard donc des « épistémés » et des « visions du monde » ambiantes.

1.3.3. Sens, autoformation et accompagnement

Le sens qu'une personne attribue aux événements de sa vie ne révèle-il pas son attitude épistémique et n'en est-il pas tributaire tout à la fois ? Comprendre l'attitude épistémique d'une personne, n'est-ce pas aussi comprendre le type d'apprenant qu'elle est ? N'est-ce pas encore là comprendre en grande partie le genre de personne qu'elle est, ses valeurs fondamentales et ses référents culturels ? Par ailleurs, l'attitude épistémique d'une personne ne conditionne-t-elle pas sa capacité à passer du savoir-faire au savoir-être et ne constitue-t-elle pas un facteur d'inhibition ou de facilitation dans la réalisation de son potentiel – volets savoir-faire et savoir-être ? Enfin, l'attitude épistémique d'une personne ne peut-elle pas, soit stagner, soit régresser, soit évoluer, bref demeurer statique ou se transformer ? S'il en est bien ainsi, ne serait-ce pas une tâche incombant à l'accompagnant que de cultiver, pour soi, et de favoriser, au besoin, chez ceux qu'il aide, le passage d'une posture épistémique devenue statique ou régressive, vers une attitude qui évolue ? *Cette tâche n'exige-t-elle pas un travail sur soi de l'accompagnant pour thématiser ce que sont les fondements et composants de sa propre attitude épistémique ?*

C'est dans un tel cadre que s'inscrit ma propre question de recherche. Quand on y songe un tant soit peu, l'autoformation et l'accompagnement des personnes sont l'affaire de chacun, à tous les âges et dans tous les contextes. Le tutorat en formation à distance, tel que je l'ai expérimenté à la Télé-université depuis 1991 aux premier et second cycles, propose une forme spécifique d'accompagnement. L'une des compétences préalables à ce mode d'accompagnement et commune à de nombreuses situations de vie est l'écoute. Que l'autoformation ou l'accompagnement prennent place dans un contexte institutionnel ou personnel, l'écoute – de soi et de l'autre – qu'elle exige contribue à bâtir des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles applicables à d'autres contextes que ceux dans lesquels elles se sont développées.

1.4. Question de recherche et visées pour la formation à distance

Tout comme dans l'interprétation du récit, ma question de recherche est présentée en deux versions : la première découle du travail d'analyse, tandis que la seconde résulte du travail interprétatif. Cette dernière a été reformulée bien après que les travaux d'analyse aient été entièrement documentés. La première version n'aurait pu être éliminée sans exiger un remaniement majeur des textes de l'analyse et de l'interprétation, ce qui aurait aussi eu pour effet de gommer une partie de la démarche. Les deux versions de ma question sont donc présentées côte à côte ci-dessous de façon à maintenir et à mettre en évidence la cohérence de la démarche de recherche autobiographique dont rend compte ce mémoire.

Question de départ : Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Téluc depuis vingt ans ? Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ? Plus spécifiquement, qu'est-ce que mon récit de formation dévoile de mon rapport à soi ? au savoir ? à la foi ? à la vérité ?

Question reformulée en cours d'interprétation : *Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Téluc depuis vingt ans ? Qu'est-ce que mon récit de formation dévoile de mon rapport à soi ? aux autres ? au savoir ? à la foi ? à la vérité ? Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ?*

Ce questionnement de recherche doit être vu comme un mécanisme de distanciation visant à favoriser la prise de conscience des dimensions de mon attitude épistémique que l'analyse du récit de mon parcours éducatif à la Téluc a permis d'identifier comme des thématiques récurrentes. Pas plus que quiconque, je ne me promène dans la vie en me disant « voici ma vision du monde et ses effets sur moi ». Par contre, les éléments contenus dans ma question de recherche et ceux avec lesquels je les mettrai en corrélation dans le travail interprétatif permettront de jeter un peu de lumière sur ma manière de penser. Comme je le dis aussi ailleurs dans les pages de ce mémoire, les modèles du monde font partie de la situation sociale à laquelle je participe moi-même comme tout un chacun. C'est une situation à propos de laquelle on peut lire partout et cela lui donne une substance qui m'a permis de m'en servir pour adosser mon questionnement de recherche centré autour d'une exploration de mon attitude épistémique.

La visée ultime de cette recherche est de favoriser une meilleure écoute de soi et de l'autre. Ma recherche explore donc les préconditions à l'écoute requises pour l'accompagnement dans tout contexte dont celui des tuteurs et chargés d'encadrement auprès de leurs étudiants en formation à distance de la Téluc.

CHAPITRE II – CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE D'INTERPRÉTATION

Ce chapitre tient lieu de cadre théorique et méthodologique d'interprétation pour l'ensemble de la démarche adoptée dans la présente recherche. Il reprend là où s'arrêtait le chapitre précédent, par la définition des termes mentionnés dans la question de recherche. La section (1) *Le monde du texte*, fait référence à une terminologie d'inspiration principalement sémiotique, tandis que la section (2) *Le monde dont le texte parle*, présente des outils conceptuels qui ont agi implicitement, se clarifiant et s'enrichissant à mesure que progressait l'écriture du mémoire. Viennent ensuite un ensemble de sections qui forment un tout portant sur une conception de l'être humain, du dialogue, du savoir et de la méthodologie à l'oeuvre dans la présente recherche : (3) *Anthropologie*; (4) *Dialogue*; (5) *Épistémologie*; (6) *Précisions méthodologiques*. Le texte du présent chapitre est pensé et organisé de manière à servir à la fois de cadre théorique et de cadre méthodologique (ce dernier étant complété au chapitre suivant), non seulement pour guider mon travail d'interprétation, mais aussi celui qui consiste à rendre compte de ma recherche. Ce faisant, il suggère des pistes d'intelligibilité du texte de mon mémoire dans son ensemble, depuis son avant-propos jusqu'à sa conclusion en passant par le récit et par l'interprétation.

2.1. *Le monde du texte*

La *théorie sémiotique du langage* m'a permis de transformer des intuitions en catégories opératoires : celles qui sont intégrées à même ma question de recherche. L'apport de Greimas et Courtés (1993) et de Greimas (1970) est reflété par la terminologie et les choix définitoires adoptés. Il est d'ailleurs essentiel de revenir ici sur la question de recherche afin d'en définir les termes avec plus de précision que je ne l'ai fait au chapitre précédent :

Quel est le (1) sens de mon parcours éducatif à la Télug depuis vingt ans ? Que m'apprend ce questionnement à propos de mon (2) attitude épistémique ? Plus spécifiquement, qu'est-ce que mon récit de formation dévoile de mon (3) rapport à soi ? au savoir ? à la foi ? à la vérité ?

Les chiffres entre parenthèses insérés au texte de la question ci-dessus identifient trois des quatre faisceaux de concepts dont la portée pour cette recherche sera précisée ici. À la notion de *sens* de la question correspondent celles d'*intentionnalité*, de *sensibilité* et de *signification* de l'analyse³⁶, tandis que les figures du *savoir*, de l'*action* et de la *sanction* de l'analyse se rattachent au concept d'*attitude*

³⁶ Voir la section 3.1, *Comment et pourquoi s'est construit le tableau d'analyse thématique en annexe*, ainsi que l'annexe A, *Analyse : observation du texte du récit*.

épistémique de la question. L'on indiquera aussi ce que recoupent en partie les concepts de *foi* et de *vérité* et l'on précisera chemin faisant la signification accordée dans cette étude à un quatrième concept, celui d'*espace symbolique*.

2.1.1. *Sens, intentionnalité, sensibilité, signification*

Pour comprendre l'usage qui est fait du concept de *sens* dans la présente étude, il est nécessaire d'en considérer trois facettes : la *signification*, l'*intentionnalité* et la *sensibilité*. La **signification**³⁷ se rapproche, pour les fins de cette recherche, du transcodage d'un contenu entre le monde de vie d'une personne et celui d'une autre personne, par exemple, lors d'un échange interpersonnel. L'**intentionnalité**³⁸ est la dimension du *sens* qui inclut, tout en la dépassant, celle d'*intention*, puisque ce qui motive la production du sens – et le rapport au sens produit – n'est ni toujours conscient ni toujours volontaire, contrairement à ce que sous-entend parfois le terme *intention* en herméneutique traditionnelle et en communication. La **sensibilité**³⁹ est la dimension thymique, c'est-à-dire affective, d'attraction ou de répulsion associée au sens. Elle permet notamment d'intégrer à l'analyse et à l'interprétation du récit ce qui est vécu comme intérêt ou désintérêt envers des formes de savoir et détermine au moins en partie les rapports à soi, au savoir, à la foi et à la vérité. La *sensibilité* tient donc un rôle non négligeable aux côtés de la *signification* et de l'*intentionnalité* dans la construction du sens et dans l'adoption d'une *attitude épistémique*.

2.1.2. *Attitude épistémique, espaces symboliques, savoir, action, sanction*

Que recouvre la notion d'attitude épistémique au cœur de la question de recherche ? L'une des définitions de l'épistémé admise en sémiotique est « l'attitude qu'une communauté socioculturelle adopte par rapport à ses propres signes » (Greimas et Courtés, 1993, p. 129). Je le mentionnais déjà dans l'introduction faite de cette notion à même la problématique (chapitre I). Cette attitude relève d'un faire interprétatif qui consiste pour chaque personne à déterminer s'il considère un énoncé comme correspondant ou non à la réalité du monde tel qu'il existe; un tel jugement épistémique est l'expression d'une compétence épistémique sous-tendue par un vouloir-croire ainsi que par un pouvoir-croire⁴⁰. Or,

³⁷ Voir « sens », « signification », Greimas et Courtés (1993, p. 348, 352-353), Greimas (1970, p. 13-14, 45-46, 63).

³⁸ Voir « intention » dans Greimas et Courtés (1993, p. 190). Voir aussi Greimas (1970, p. 63).

³⁹ Voir « thymie », Nouveau Petit Robert (2008); « thymique (catégorie) », Greimas et Courtés (1993, p. 396-397), puis l'usage de ce concept chez Jacques Geninasca (1997, p. 9-10, 29-51).

⁴⁰ Voir « interprétatif (faire) » et « épistémiques (modalités) » dans Greimas et Courtés (1993, p. 192, 129-130).

pour Greimas et Courtés (1993, p. 77), le croire s'inscrit comme l'aboutissement et la sanction finale du faire interprétatif et constitue « l'instance cruciale du discours scientifique »⁴¹.

Au centre de la présente recherche se trouve ainsi l'ambition de décrire et d'interpréter l'attitude épistémique⁴² d'un étudiant singulier dont le parcours professionnel et personnel l'a conduit à vivre au sein de microsociétés aux épistémés en divergence parfois profonde. C'est de cela que tentent de rendre compte les espaces symboliques dégagés en analyse⁴³. Chaque espace symbolique a tendance à favoriser l'épanouissement de certaines formes de savoir au détriment d'autres formes de savoir, ce qui peut correspondre aux inclinations d'une personne évoluant dans cet espace, ou au contraire s'y opposer avec plus ou moins de vigueur. Le savoir dont il est question en analyse se décline en plusieurs formes⁴⁴, les unes théoriques, les autres pratiques, certaines relèvent d'un savoir institué, d'autres d'un savoir expérientiel et désordonné ou encore de ce que certains nomment le savoir du sens commun⁴⁵.

Certains savoirs conduisent vers l'action, d'autres tiennent lieu de filtre pour le regard porté sur le monde qui nous entoure; ces filtres ou paradigmes du savoir invitent parfois à une prise de position qui influence nos modes de pensée et nos décisions présentes ou ultérieures. Ce sont ces aspects du récit que les figures de l'action et de la sanction, associées aux formes de savoir dont elles procèdent, tentent de mettre en relief dans l'analyse⁴⁶.

2.1.3. *Foi, vérité, croire, véridiction*

Les concepts de *foi* et de *vérité* du récit et de l'analyse sont l'expression phénoménologique d'un vécu singulier et n'auraient donc pas pu être nommés autrement. Ils relèvent des espaces symboliques de l'intimité intrasubjective et du christianisme⁴⁷. Sous l'angle de la théorie du langage proposée par

⁴¹ Raymond Lemieux (1999, p. 33-52) situe lui aussi le croire au cœur des savoirs scientifiques.

⁴² Voir « culture » dans Greimas et Courtés (1993, p. 77-78).

⁴³ Voir section 3.1, *Comment et pourquoi s'est construit le tableau d'analyse thématique en annexe* et l'annexe A.

⁴⁴ R. Lemieux (1999) présente la situation ainsi : « Il existe, certes, bien des sortes de connaissance. De la routine à la haute technologie, de l'opinion commune à l'illumination, de l'extase amoureuse aux savoirs académiques acquis de longue lutte, elles sont cependant toutes plus ou moins rigoureuses, plus ou moins efficaces, plus ou moins servantes des pouvoirs en place, plus ou moins célébrées par les sociétés, et plus ou moins capables d'autocritique. À ces niveaux, la connaissance *scientifique* ne se distingue pas des autres » (Lemieux, 1999, p. 42, italiques de l'auteur). Le savoir scientifique ne se distingue pas des autres formes de savoir, car ce savoir n'est pas moins contingent du lieu à partir duquel l'objet du savoir est appréhendé (Lemieux, 1999, p. 33-52) ; il n'est pas non plus indépendant du désir ou du refus de comprendre, ou de l'indifférence face à une forme de savoir donnée (Lemieux, 1999, p. 53-78).

⁴⁵ Gueorguieva (2004) et Gadamer (2001) situent le sens commun comme une forme de connaissance très importante mais trop souvent négligée, voire entièrement déconsidérée, dans plusieurs conceptions courantes du savoir.

⁴⁶ Voir « narratif (schéma ~) », « sanction » et « action » dans Greimas et Courtés (1993, p. 244-247, 320, 8). Voir aussi Geninasca (1997, p. 36-39, 41-43).

⁴⁷ Voir le tableau synthèse des espaces symboliques à la section A.1.2 de l'annexe.

Greimas et Courtés (1993), ce qui est signifié ici par *foi* et *vérité* correspondrait plutôt aux concepts de *croire* et de *véridiction*.

La transposition de la *foi* vers le *croire* s'admet facilement dès que l'on accepte que « le croire n'est pas seulement le fondement de la foi religieuse, [mais qu'] il constitue aussi, et entre autres [...] l'instance cruciale du discours scientifique » (Greimas et Courtés, 1993, p. 77). Que certaines des mêmes compétences épistémiques entrent en cause pour le croire chrétien aussi bien que pour d'autres formes de croire est attesté dans les travaux des sociologues et auteurs québécois Fernand Dumont (2008) et Raymond Lemieux (1999). Notamment, la confiance que chacun place dans ceux avec qui il collabore au quotidien présuppose une forme de croire⁴⁸.

Lorsqu'il s'agit de trouver pour le concept de *vérité* un substitut recevable dans une recherche qui tente de s'inscrire dans le champ des sciences humaines et de l'éducation, la situation est plus délicate et complexe⁴⁹. Greimas et Courtés préfèrent le terme *véridictoire* au terme *vérité* afin d'exclure toute relation avec un référent externe. Dans ce cadre, la *vérité* est opposée à la *fausseté* et le *secret* au *mensonge* en fonction d'une sémiotique du langage que l'on pourrait simplement qualifier de greimassienne, c'est-à-dire de la stricte perspective du discours, abstraction faite du monde extérieur⁵⁰. C'est donc ainsi que dans cette recherche les termes *vérité* et *véridictoire* ont été utilisés. Des précisions sont fournies à même l'interprétation du récit, là où il a été jugé nécessaire de passer d'une sémiotique greimassienne du langage, vers une herméneutique qui se situe plus près du sens commun, dans un énoncé se rapportant au monde réel tel qu'il est plutôt que strictement tel qu'il paraît à celui qui le vit comme vrai ou certain⁵¹. Ce choix est lié aux limites imposées par le cadre à la fois théorique et méthodologique de la sémiotique greimassienne choisie pour définir mes concepts, c'est-à-dire une sémiotique qui se limite au monde du texte en soi sans se prononcer sur le monde dont le texte parle et tente de rendre compte. Cette limite de la sémiotique greimassienne sera dépassée par les

⁴⁸ Voir Dumont (2008, t. IV, *Une foi partagée*, p. 419-421) et Lemieux (1999, p. 21, 23, 24).

Voir également Dumont (2008, t. V, *Récit d'une émigration. Mémoire*, p. 429-431), puis Covey et Merrill (2006).

⁴⁹ Voir, dans l'ordre indiqué ci-après, Greimas et Courtés (1993) : « modalité » (p. 230-323); « désir » (p. 93-94); « vouloir » (p. 421-422); « savoir » (p. 321); « croire » (p. 76-77); « certitude » (p. 35); « évidence » (p. 137); « vérité » (p. 420); « véridiction » (p. 417-418); « véridictoire (modalités ~) » (p. 419); « contrat » (p. 69-71).

⁵⁰ Voir très spécifiquement « référence », « référent », « vérité », « véridiction », « véridictaires (modalités ~) », dans Greimas et Courtés (1993, 310-313, 417-420).

⁵¹ Voir « grandeur », « isotopie », « sémiotique », « littéraire (sémiotique ~) », « littérarité », « sociolecte », « sociosémiotique », « ethnosémiotique », « naturelle (sémiotique ~) », « monde naturel » et « culture », dans Greimas et Courtés (1993, p. 168, 197-199, 339-346, 213-214, 354-358, 134-136, 250, 233-234, 77-78).

considérations présentées à la section 2.2. *Le monde dont le texte parle*, puis certains de mes choix seront explicités à la section 2.6, *Précisions méthodologiques*.

2.2. Le monde dont le texte parle

Tout discours peut être analysé et interprété sous plusieurs angles et à plusieurs niveaux. Cette section présente trois constellations de concepts qui se sont avérés utiles pour dépasser le cadre trop strict de la seule sémiotique greimassienne qui confine au monde du texte : énonciation, rhétorique et mimésis; passant du monde du texte, au monde dont le texte parle, puis vers le monde de celui qui reçoit le texte.

2.2.1. Énonciation

Je suis entré dans la présente recherche avec une sensibilité à la distinction entre le sens dénoté et le sens connoté associés à un terme. Prenons trois phrases comme exemple. *Phrase 1* : J'écris ces lignes alors qu'il neige dehors. *Phrase 2* : Je vois la neige tomber et m'en réjouis. *Phrase 3* : Je sais que la neige s'accumule et je serai peut-être en retard.

On pourrait dire de la *dénotation* qu'elle nous parle du sens premier de ce qui est dit. Il s'agit d'une dimension de la signification plus circonscrite. La première phrase relate ici un fait. Dans cette phrase, la *dénotation* est la signification attachée à un fait : il neige. Quant à la *connotation*, pour cette même phrase 1, elle ouvre une multitude de sens possibles, selon ce que le sens dénoté représente de plus que le seul fait qu'il neige ou pas. En l'occurrence, pour moi, auteur des phrases 1 à 3 soumises en exemple, la phrase 2 exprime un sens *connoté* de la phrase 1. Je n'ai pas à écrire la phrase 2 pour que se produise cette *connotation*, elle est implicite pour moi. Mais si j'écris ou si je relis cette même phrase 1 quelques instants avant de me rendre au travail, la *connotation* dominante pour moi sera peut-être mieux représentée par la phrase 3, la peur, que par la phrase 2, la joie. Un bon manuel d'herméneutique traditionnelle en dira autant, par exemple *How to Read a Book*, d'Adler et Van Doren (1972, 1964). C'est de ma formation en herméneutique biblique que j'ai puisé ces notions, également enseignées dans certains cours ou manuels de communication orale ou écrite, rejoignant ainsi la rhétorique, au sens dénué de toute dimension péjorative, que j'expliciterais plus loin.

J'étais également conscient, avant d'entreprendre la présente recherche, de la distinction entre *contenu* et *relation* dans les échanges interpersonnels, tels que présentés dans mon cours *Communication et formation à distance* de la Télunq (Bourdages, 2003a) et chez des auteurs que m'ont fait connaître ce cours (Bougnoux, 2001b, 2001a; Myers et Myers, 1992; Watzlawick et collaborateurs, 1991, 1972, 1967;

Bateson, 1972). Ces derniers concepts, *contenu-relation*, enrichissent les premiers, *dénotation-connotation*, en incitant à s'interroger sur l'effet d'un échange interpersonnel entre deux personnes ou dans un groupe, considérant que le *contenu* peut s'avérer moins important que la *relation*, et de beaucoup. Par exemple, une question posée peut être plus importante, non pas tant dans la réponse attendue que dans l'effet disruptif du cours de la pensée de celui que la question a interpellé. Le type d'analyse auquel convie cette prise de conscience n'est pas situé du côté de l'*intention* des interlocuteurs, mais de l'*effet* produit dans la relation entre deux ou plusieurs intervenants. L'*intention* demeurant en dehors du champ d'analyse de cette *pragmatique de communication*, à laquelle une publication assez récente accordait le statut de *paradigme de communication* (Bougnoux 2001b).

Un concept que je ne connaissais pas et que Paul Ricoeur relie à la *pragmatique américaine*, à laquelle appartiennent ces notions de *contenu-relation*, ainsi qu'aux travaux issus de la sémiotique, est mis de l'avant dans la distinction *énoncé-énonciation*. Un *énoncé* dans un texte peut être articulé de manière à produire un effet autre que celui qui se rattache à son *contenu* à proprement parler ou à la *dénotation*; notamment, il peut viser à produire un effet d'objectivité ou d'autorité. Par exemple, les expressions « Je constate que... », « Il semblerait que... », « L'on affirme que... », « Il est bien connu que... », transmettent des nuances différentes quant au rapport entre celui qui l'écrit et le contenu auquel elles se rapportent. Être attentif à cette dimension dans l'interprétation d'un texte, surtout si c'est le nôtre, peut conduire à identifier des éléments de signification qui nous échappaient au moment où nous écrivions. Ces concepts m'ont ainsi rendu plus attentifs à certaines dimensions de mes propres textes dans les travaux d'analyse et d'interprétation et agissent en toile de fond de la présente recherche. Ils aideront, par ailleurs, à comprendre les quelques mentions explicites de la théorie de l'énonciation, mentionnée à même le texte interprétatif du récit, plus loin dans les pages de ce mémoire.

Ce qui précède implique que le recours au « je » ou au « nous » et la prise de distance inhérente à des expressions comme « il appert que » ou « l'on constate que » ne revêtent pas nécessairement le caractère d'objectivité qui leur est généralement associé. Inversement, une description peut revêtir un caractère d'objectivité même présentée à la première personne. Cette théorie est développée et illustrée par D. Thibault (2004) et C. Kerbrat-Orecchioni (1999). Ces chercheuses montrent comment des textes scientifiques peuvent voiler la subjectivité de leurs auteurs et comment, à l'opposé, une description autobiographique peut s'avérer objective, si celui qui l'écrit s'approprie les sentiments, motifs, incertitudes, etc. qui l'habitent au regard du vécu qu'il rapporte, décrit ou relate comme sien. La théorie de l'énonciation peut aider à détecter une intention manipulatrice derrière un texte donné

comme étant objectif⁵². Elle peut aussi aider à discerner le caractère détaché de certains écrits produits à la première personne. Le récit de mon parcours éducatif à la Téluc a justement été écrit avec un souci de relater avec une certaine distance même les expériences les plus intimes qu'il relate. Par contre, le texte interprétatif (chapitre V), la discussion (chapitre VI) et la conclusion du mémoire sont écrits d'une manière plus engagée, indépendamment du recours au « je » ou à un mode d'expression impersonnel. L'ensemble de la démarche s'inscrit à l'intérieur des paramètres d'objectivité ainsi définie.

2.2.2. Rhétorique

L'usage que je fais des concepts de *rhétorique* et de *mimèsis* sont intimement liés dans le cadre de la présente recherche. Chaque fois que je mentionne la *rhétorique*, c'est au sens de transmettre un contenu avec justesse et à-propos, c'est-à-dire en m'efforçant de faire justice à ce sur quoi je souhaite m'exprimer. Considéré sous cet angle, il s'agit d'une attitude jumelée à une technique visant à favoriser l'expression claire des idées ou des faits véridictaires à partager ou à transmettre. La rhétorique n'a rien à voir pour moi et tout au long de ce mémoire, notamment dans l'analyse, avec une attitude ou une technique de manipulation des contenus ou des idées pour leur donner une apparence de vérité alors que l'on sait qu'ils sont faux ou biaisés. Elle n'a non plus rien à voir – dans la présente recherche – avec l'idée d'embellir des textes pour les rendre plus acceptables. Au contraire, elle soutient l'effort de dire ce que l'on croit être vrai de manière à ce que notre interlocuteur soit en mesure de se faire sa propre idée quant à la véracité des énoncés qui lui sont soumis⁵³.

Entrent donc dans la sphère de la rhétorique les discours narratifs tout autant que les discours argumentatifs, tout étant une question de déterminer quel mode d'expression ou forme d'argumentation convient à quel contenu – en tenant compte de la distance qui sépare le locuteur de

⁵² Appliquée à toute forme de discours – oral ou écrit, discursif ou narratif – la théorie de l'énonciation peut rendre sensible et aider à détecter ce que Blundell (2010) nomme les structures narratives mensongères. Un récit présenté comme vrai peut voiler des éléments nécessaires à sa compréhension et se réorganiser autour d'une thématique d'ensemble ne permettant pas que soient dégagés des aspects clés de ce qui est vécu ou expérimenté. Si, par exemple, une personne qui voulait très fort quelque chose se rend compte qu'elle ne pourra pas l'obtenir et qu'elle se met à narrer les événements comme si rien de tout cela ne lui avait jamais vraiment tenu à coeur, le dialogue qui s'établit autour d'une telle narration peut être un acte de courtoisie, mais aussi relever d'une structure narrative mensongère.

⁵³ Pour approfondir en particulier l'apport constructif de la rhétorique dans la pensée occidentale, consulter Gadamer (2001, p. 42, 48-49, 73, 110). Quant au lien étroit entre rhétorique et herméneutique dans l'histoire du développement de la pensée et de la pratique du protestantisme, consulter Gadamer (2001, p. 90). Pour le lien entre art oratoire et vérité, voir Gadamer (2001, p. 187). Ce parti pris en faveur d'un sain usage de la rhétorique n'élimine pas un regard critique de l'usage vide des mots dont elle se fait parfois complice (Gadamer, 2001, p. 144-145) et dont Foucault (2001) montre l'abus qui en était fait par les rhéteurs grecs et romains des 1^{er} et 2^{ème} siècles, l'opposant à la « rhétorique non rhétorique qui doit être celle du discours philosophique » (Foucault, 2001, p. 350), c'est-à-dire à la *parrhêsia* stoïcienne dont une description est offerte dans le cours du 10 mars 1982 (Foucault, 2001, p. 355-393).

son interlocuteur concernant un thème donné. Dans sa description de la parrhêsia – ou rhétorique propre –, Foucault (2001, p. 366-367) place le choix du mode d'expression dans la situation des individus les uns par rapport aux autres et dans la capacité de l'auditeur de recevoir le propos du locuteur sur un sujet donné, plutôt qu'en fonction du seul sujet traité ou d'un effet recherché⁵⁴.

Cette façon de comprendre le concept de rhétorique vit en moi depuis les années 1980-1984, lors de ma formation première, en théologie. Il en est tout autrement du concept de mimèsis, dont j'ai pris connaissance en préparant la présente recherche, à la lecture de *La métaphore vive* et de *Temps et récit* (Ricoeur, 1975, 1983, 1984, 1985). Je résumerai à la section suivante ce que je retiens d'essentiel de cette notion de mimèsis pour la présente recherche, laquelle s'inscrit en complémentarité de la compréhension que j'avais du concept de rhétorique lorsque je l'ai utilisé comme terme opératoire dans le cadre de l'analyse de mon récit. D'ailleurs, ma compréhension de la rhétorique se rapproche de la réappropriation philosophique proposée par Aristote et s'oppose à ce qu'elle est devenue au XIX^{ième} siècle (voir Ricoeur, 1975). De fait, la perspective que j'apporte de la rhétorique telle que je la comprenais est compatible avec la présentation qu'en font Dumont (2008, t. II, p. 163-167), Ricoeur (1975, p. 13-61) et Gadamer (2001, p. 22, 42, 48-49, 73, 110, 144-145, 187). Ce dernier attribue à la rhétorique une fonction complémentaire à la philosophie et considère qu'elle l'a accompagné tout au long de l'élaboration de son herméneutique philosophique (Gadamer, 2001, p. 22).

En somme, c'est à la lumière de l'observation suivante qu'il faut interpréter l'usage que je fais du concept de *rhétorique* dans la présente recherche : « C'est mal comprendre, il nous semble, ce qu'était le statut véritable de la rhétorique antique ou la ramener à la connotation péjorative qu'elle a prise dans les temps modernes : rhétorique de collège qui n'est pas celle que la Cité pratiquait. C'est plutôt à la politique qu'il faut reporter la fonction de la rhétorique : parler, c'était effectivement agir sur une réalité, la Cité » (Dumont, 2008, t. II, p. 163). Vient-on de lire sous la plume du sociologue québécois Fernand Dumont « agir sur une réalité » ? Mais existe-t-il vraiment quelque chose que l'on puisse encore aujourd'hui nommer « une réalité » ?

⁵⁴ Voir le cours du 10 mars 1982 de Michel Foucault (2001, p. 355-393) dans *L'herméneutique du sujet*. Voir aussi la note de bas de page précédente sur les bons et les mauvais usages de la rhétorique dans l'histoire occidentale, illustrés par l'opposition entre la rhétorique non rhétorique des stoïciens appelée « parrhêsia » et la rhétorique des rhéteurs.

2.2.3. *Mimèsis*

Ricoeur (1983) distingue trois formes de *mimèsis*. La *mimèsis I* de Ricoeur correspond à la *réalité* dont un auteur tente de rendre compte lorsqu'il écrit. Par exemple, la réalité de la neige qui tombe ou ne tombe pas au moment où j'écris la phrase « Il neige ». Il ne s'agit plus, comme dans la distinction faite aux exemples de la section sur l'énonciation, de distinguer entre sens dénoté et sens connoté, car la *mimèsis I* englobe tout ce qui appartient au monde de celui qui écrit un texte. C'est le monde derrière le texte. Autrement dit, le *mimèsis I* inclut les trois phrases de l'exemple à la section sur l'énonciation. La neige qui tombe, la joie et la peur qu'elle suscite en moi appartiennent tous au *mimèsis I* – au monde derrière mon texte. Il importe de préciser que Ricoeur situe *Temps et récit* en prolongation de *La métaphore vive* et donne à comprendre que le monde derrière le texte de *mimèsis I* s'applique à tout texte.

Bref, *Mimèsis I*, c'est le monde derrière le texte, le monde dont un auteur tente de rendre compte dans un récit ou dans un texte discursif quelconque. Tout ce qui semble vrai à l'auteur fait partie du monde de l'auteur au sens de *mimèsis I*. L'on rejoint ici le concept de *véridiction* au sens de Greimas, pour qui le monde de l'auteur en tant que tel est en dehors du champ de ses préoccupations scientifiques, lorsqu'il aborde l'analyse sémiotique d'un texte littéraire. Une différence importante entre Greimas et Ricoeur, cependant, est que Greimas ne se prononce pas sur le monde de l'auteur du *mimèsis I*, son analyse tout entière exclut ce à quoi il réfère. Ricoeur, quant à lui, a recours à l'analyse sémiotique comme un moment de distanciation pour l'aider à comprendre un texte, puis il revient ensuite à ce monde de l'auteur de *mimèsis I* et tente d'en tirer une compréhension meilleure. Comme je le disais dans la définition des termes *vérité* et *véridictoire* au coeur de ma question de recherche, ce retour sur le monde de l'auteur est en dehors du champ des préoccupations de la sémiotique greimassienne⁵⁵. Mais il est au centre des préoccupations de l'herméneutique ricoeurienne, comme d'ailleurs aussi de l'herméneutique gadamérienne, ainsi que de la présente recherche⁵⁶.

D'où la nécessité d'explicitier ici cette notion de *mimèsis I* à laquelle j'aurai recours en interprétation pour rendre compte du rapport à la *vérité* au coeur de mon *attitude épistémique*. Comme *mimèsis I* est le monde derrière le texte, *mimèsis III* est le monde devant le texte. Le premier était le monde de l'auteur, le dernier est le monde du lecteur. Un lecteur en effet lit un texte et l'interprète non pas en fonction du

⁵⁵ Paul Ricoeur (1983, p. 106-107) situe cette distinction au coeur même des sciences sémiotique et herméneutique, la première ne se préoccupant que du texte en soi, la seconde se préoccupant des mondes de l'auteur et du lecteur.

⁵⁶ À propos des liens entre les herméneutiques de Ricoeur et de Gadamer, voir Fiasse (2008) et Grondin (2003a).

monde comme l'auteur l'a expérimenté mais comme lui, le lecteur, l'expérimente, dans un contexte parfois tellement différent que la compréhension du monde de l'auteur lui est inaccessible sans un travail d'interprétation que je nomme herméneutique tout au long de ce rapport de recherche.

Quant au *mimèsis II*, il correspond à ce que Ricoeur nomme la configuration, c'est-à-dire à la construction d'un récit et que j'applique par extension à la configuration des textes en général, soient-ils narratifs, ou non. Cette extension de la portée que j'attribue à *mimèsis II* pour les fins de la présente recherche touche mes choix de configurer dans ce mémoire le récit de mon parcours d'étudiant comme je l'ai fait, mais aussi les choix qui ont guidé l'écriture du texte interprétatif et du reste de ce mémoire. Je m'explique par un exemple. Il m'a semblé évident que les concepts de *foi* et de *vérité* qui appartiennent à mon monde en qualité d'auteur (*mimèsis I*) pourraient ne pas être facilement accessibles à mes lecteurs (*mimèsis III*) dont le monde ne laisse trop souvent plus de place du tout à la possibilité même qu'il puisse exister une quelconque forme de transcendance – d'où les choix discursifs (*mimèsis II*) afférents pour ces sections.

La rhétorique telle que nous la fait redécouvrir Ricoeur (1975), dans la réhabilitation qu'il en propose au sens où je la comprenais moi-même et la décrivais précédemment, n'a pas d'autre visée que celle décrite et illustrée ici en lien avec la *mimèsis II* de Ricoeur. C'est aussi dans ce sens que je comprends les conseils sur l'écriture d'un mémoire que je trouve dans les ouvrages où l'on traite de méthodologie de recherche en éducation et en sciences sociales, par exemple chez Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et dans Poupart et collaborateurs (1998 et 1997). Je pense surtout aux passages de ces ouvrages où l'on insiste sur l'importance de produire un rapport de recherche qui soit adapté aux travaux dont tente de rendre compte le mémoire de maîtrise ou la thèse de doctorat. Les concepts présentés dans cette section ont guidé mes choix dans l'écriture de toutes les parties du présent rapport, dont le *récit* et son *interprétation*. Ils fondent aussi les écarts entre ce à quoi l'on pourrait s'attendre comme « habituel » ou « normal » dans une recherche et la manière dont je m'y suis effectivement pris pour la réaliser et pour en rendre compte dans les pages du présent mémoire, vu comme un rapport de parcours de recherche. Je reviendrai sur ces aspects à la section 2.6, *Précisions méthodologiques*.

2.3. Anthropologie

Dans cette recherche, j'associe le concept de « personne » à ceux d'« être » et de « non-être » proposés par Jean-Pierre LeMay (Tillich, 1999, p. ix à xvi) en introduction au *Courage d'être* et déployés par Tillich (1999) dans ce classique tout à la fois de philosophie et de théologie. Pour Paul Tillich (1999, p. xi), l'être est dynamique et non statique; il est une puissance d'être qui résiste au non-être. Le courage puise ses racines dans cette puissance d'être. Le non-être est une négation de l'être, agissant comme un parasite, comme la rouille par rapport au fer. Le non-être agit comme une menace provenant de l'intérieur, dont l'angoisse en est la conscience⁵⁷.

Pour LeMay (dans Tillich, 1999, p. xiv-xv), Tillich s'adresse dans ce livre à celui qui doute. Le doute dont il est question concerne non pas une vérité ou une autre, mais la vérité en soi. Le douteur, en ce sens, « n'est pas menacé de mort mais de non-sens. Puisque vivre de façon humaine c'est vivre de façon sensée, en lien avec des significations, l'angoisse de l'absurde qu'il éprouve le conduit à une sorte de dégoût et de rejet de lui-même » (Tillich, 1999, p. xv).

Parmi les propos de LeMay sur Tillich (1999, p. xv-xvi), l'extrait suivant s'avère important pour interpréter mon vécu d'étudiant et pour comprendre ce que je dis sur la perspective et la responsabilité de l'accompagnant : « Être accepté signifie alors cesser d'être superflu, cesser d' "être de trop " (Sartre), être voulu, aimé, justifié par ce qui est la source et le fondement ultime du courage d'être : le Dieu au-dessus de Dieu ». Dieu entendu en ce sens est, pour Tillich, selon LeMay, « la source ultime et transcendante de tout ce qui est. Dans l'expérience du courage qui est acceptation paradoxale de soi, Dieu prend la figure de l'inconditionné qui fait irruption dans notre histoire pour nous libérer, pour guérir, nous remettre debout et en marche avec tous ceux et celles qui sont portés par l'espérance d'un avenir humainement viable » (Lemay dans Tillich, 1999, p. xv-xvi)⁵⁸.

⁵⁷ Gadamer (2001, p. 54-55) quant à lui nous invite à voir en l'« être » une question ancienne à se réapproprier comme question actuelle et véritable dont le souvenir aurait disparu.

⁵⁸ Grondin (2003b), *Du sens de la vie*, et Tillich (1955), *Biblical Religion and the Search for Ultimate Reality* peuvent être lus concurremment afin de mieux cerner l'importance de l'ontologie dans la compréhension anthropologique de l'être humain, d'une perspective soit philosophique, soit théologique ou les deux.

À la lecture de Grondin (2003b), j'ai le sentiment d'être conduit au seuil de ce qui est exploré par Tillich (1955), or Tillich intègre explicitement le facteur du doute ontologique à l'acte de foi inscrit dans une tradition chrétienne.

Le Dieu au-dessus de Dieu de Tillich est à la fois « le Dieu d'Abraham, Isaac et Jacob, et le Dieu des philosophes » (Tillich, 1955, p. 85, ma traduction)⁵⁹. Il – Le Dieu d'Israël, que Jésus appelait Père – est donc aussi l'Autre de Lemieux (1999), un Autre qui admet qu'on ait de Lui une vision qui déroge des représentations antérieurement connues – Le Dieu des philosophes et des religions du monde entier. Il est Celui pour qui tous les systèmes de symboles sont parfaitement compréhensibles et Celui qui peut se faire entendre en ayant recours à n'importe quel système de symboles⁶⁰. Encore faut-il être à l'écoute⁶¹... Or, l'écoute de l'Autre, grand « A », partage en commun avec l'écoute de l'autre, petit « a » qu'il faille se détacher de ses attentes pour être en mesure de comprendre l'inusuel, l'étrange, le mystérieux, la vie; l'écoute, cette précondition au dialogue, le dialogue lui-même pré-condition de l'accompagnement. Cet autre (petit « a ») qui « ne peut être subsumé sous des abstractions doit être accepté malgré les universaux qui tentent d'en prévenir l'acceptation, comme les jugements moraux basés sur des normes générales, ou des différences sociales justifiant l'indifférence et l'hostilité, ou des caractéristiques psychologiques inhibant une communauté entière avec lui » (Tillich, 1955, p. 50, ma traduction)⁶².

2.4. Dialogue

Une personne peut-elle se comprendre elle-même et en comprendre une autre ? Non, selon les tenants de la tradition du cogito brisé (Ricoeur, 1990, p. 22-26; 1969, p. 7-207). Oui, et par voie directe, selon ceux qui postulent un cogito exalté (Ricoeur, 1990). L'herméneutique déployée par Paul Ricoeur (1990) dans *Soi-même comme un autre* – et dans l'ensemble de son oeuvre – s'objecte aux uns et aux autres : l'on peut se comprendre soi-même, mais un détour s'impose, par l'autre, pour qui, l'autre, c'est nous. Gadamer (2001, p. 157-158) me semble lui aussi en synchronie avec cette idée, écoutons-le :

⁵⁹ Sur l'interrelation entre les dimensions personnelle et transcendante de Dieu, voir aussi Tillich (1955, p. 82, 83). Pour une initiation à la critique philosophique de l'incroyance, voir Georges Leroux (2011) et Charles Taylor (2011). Pour une réflexion philosophique contemporaine qui, tout en demeurant dans un cadre résolument agnostique, accorde beaucoup de crédit à l'incontournable possibilité de l'existence de Dieu, voir Luc Bouchard (2011) et Jean d'Ormesson (2010, p. 220, 221, 233, 258-261, 262, 267-269, 280-286, 290, 291-292). Pour la gratitude envers Dieu d'une personne dont la posture affichée en est une d'agnosticisme, voir l'extrait suivant de Jean d'Ormesson : « Cette vie étrange et si brève m'a été indulgente. Je l'ai beaucoup aimée. Je me suis longtemps demandé qui je devais remercier. Ce livre est destiné à régler cette question » (d'Ormesson, 2010, p. 290). Boyd Blundell (2010), quant à lui, montre que l'oeuvre philosophique de P. Ricoeur peut aider à comprendre la foi chrétienne au 21^{ème} siècle.

⁶⁰ Voir Rodney Stark (2007), *Discovering God. The Origins of the Great Religions and the Evolution of Belief*.

⁶¹ C.S. Lewis (1984), dans *Till We Have Faces*, illustre cette écoute dont je parle ici – sous la forme d'une ouverture possible, mais d'une fermeture choisie, aux réalités qui nous dépassent ou que nous ne comprenons pas.

⁶² Le texte original se lit comme suit : « [The person, the other one...] He cannot be subsumed under abstractions. He must be accepted in spite of the universals which try to prevent his acceptance, such as moral judgments based on general norms, or social differences justifying indifference or hostility, or psychological characteristics inhibiting a full community with him » (Tillich, 1955, p. 50).

Sur le fond, cette compréhension de soi est, dans toutes ses formes, le contraire le plus extrême de la possession et de la conscience de soi. On a affaire ici à une compréhension qui se met continuellement en question et qui ne se fonde pas seulement sur la mienneté qui devient manifeste dans le face-à-face avec la mort, mais qui englobe aussi la limitation de soi par l'autre qui se produit dans le dialogue du langage. [...]. Eu égard à la prétention de la compréhension, il n'y a aucune inconséquence à dire que cette expérience de la compréhension renferme celle de ses propres limites. Bien au contraire. L'universalité de l'expérience herméneutique s'accorde parfaitement avec la limitation réelle de toute expérience humaine et avec les limites imposées à notre communication langagière et à la possibilité de l'articulation.

Je vois là une manifestation de « l'intelligence scientifique », cette « éthique de la quête », selon laquelle la connaissance est vue comme une recherche fondée à la fois sur un désir de connaître et sur la responsabilité de ne pas voiler les limites inhérentes à ce que l'on croit savoir (Lemieux, 1999, p. 33-52). J'appliquerai ici les propos de Ricoeur, de Gadamer et de Lemieux au type spécifique de dialogue en cause dans l'élaboration du savoir sur soi, par l'acte d'écriture autobiographique, ou sur l'autre, par l'acte de lecture d'un texte autobiographique et de son auto-interprétation par un autre que soi. Pour ce faire, je m'appuierai sur Delory-Momberger (2003, p. 33-36), selon qui les réactions que suscitent chez soi la lecture du texte autobiographique de l'autre parlent non pas de l'autre, mais de soi d'abord. J'ajouterais qu'il en est ainsi de la lecture (ou écoute) de l'auto-interprétation faite par un autre que soi, lorsque, par exemple, nous sommes exposés au récit et à l'interprétation qu'un tiers fait d'une dimension de sa vie.

Cette transposition applicative illustre l'attitude épistémique décrite en interprétation lorsque j'y parlerai de l'appropriation en lien à ce que j'appelle l'initiative du transfert (section 5.3.3). Elle est très importante à cause de la difficulté inhérente pour une personne à comprendre une autre personne lorsque l'expérience vécue de l'une est tout à fait étrangère au champ d'expérience de l'autre. Momberger considère qu'il faut plus que de la bonne volonté pour comprendre le récit d'un tiers, mais qu'il faut aussi posséder en soi-même ce qu'elle nomme une « biothèque » (Delory-Momberger, 2003, p. 34), c'est-à-dire une variété de modèles biographiques correspondant à des manières d'être et de vivre. Ces modèles biographiques – ou biothèque – que chacun porte en soi peuvent être acquis par des expériences vécues par soi ou par ceux qui nous entourent et voyons évoluer. Ils peuvent également être élaborés au fil des ans par l'écoute et la lecture du vécu d'autrui, qu'il soit présenté comme réel ou fictif.

Or, comment pallier l'absence d'une telle « biothèque » chez soi face à un autre qui s'auto-interprète ou qui auto-interprète un récit autobiographique dont il serait lui-même l'auteur, sinon par une attitude d'ouverture radicale telle que celle mise de l'avant dans la présente section sous le thème du dialogue ? En d'autres mots, comment une personne peut-elle en comprendre une autre lorsque les biothèques de l'une et de l'autre ne sont pas en synchronie ou ne se rejoignent pas du tout ? C'est ici que l'on peut répondre « oui » aux questions corollaires à celle sur laquelle ouvrait le présent chapitre : Une théorie peut-elle revêtir une dimension pratique ? Une pratique peut-elle s'inspirer d'une théorie ? La pratique de l'écoute de l'autre peut effectivement être affermie et renforcée par une théorie du dialogue dans la mesure où l'on accepte de parcourir le chemin auquel cette théorie nous convie. Et c'est dans la mesure où l'on s'avance sur cette voie que l'on peut également répondre « oui » à la question de savoir s'il est possible de comprendre l'autre et de se comprendre soi-même. C'est ce que m'ont conduit à croire les auteurs que j'ai fréquentés pour m'aider à comprendre ceux qui m'entourent et à me comprendre moi-même dans le cadre de la présente recherche autobiographique. Voyons maintenant ce qu'ils disent.

La thèse de Gueorguieva (2004) sur le sens commun dégage avec à propos que si, d'un côté, il existe une connaissance théorique, il existe également une connaissance pratique. D'autres, comme Josso (1991, p.22-25, 82-83) ou Desmarais et Jouthe (1996, p. 144-147) contestent la dichotomie trop souvent rencontrée entre théorie et pratique dans la recherche. Or, *l'herméneutique* peut servir de concept unificateur entre ces deux pôles que sont la théorie et la pratique, représentée par la *philosophie herméneutique*, d'une part, et d'autre part, par *l'herméneutique pratique*. L'herméneutique fournit en fait des pistes de réflexion sur lesquelles s'appuyer pour améliorer les pratiques dialogiques auxquelles invite la présente recherche entre personnes dont les univers de référence s'avèrent difficilement conciliables. C'est d'autant plus nécessaire qu'il est parfois essentiel de dépasser une posture de silence poli afin de pouvoir rendre explicite nos motifs pour effectuer un choix plutôt qu'un autre dans une démarche intellectuelle ou pratique comme étudiant ou accompagnateur dans un cours : le choix, par exemple, pour l'étudiant, de suivre une consigne qui ne lui convient pas ou au contraire d'exprimer son inconfort; celui, pour le tuteur, d'accueillir ou non les préoccupations d'un étudiant.

La présente section peut fournir des instruments de pensée pour mettre en oeuvre les conseils issus de la communication pédagogique stratégique de Tardif (1992b, p. 442-456), notamment à propos de rejoindre un interlocuteur dans son monde plutôt que de demeurer strictement dans le nôtre. Ces instruments s'inscrivent également à même la problématique de recherche, à titre de visée, de portée, d'intentionnalité associée à la démarche de recherche qui a été la mienne et dont tente de rendre

compte le présent mémoire de maîtrise en formation à distance à la Télunq. Une visée dont la pertinence englobe et dépasse les métiers d'accompagnement en tout contexte. Une visée dont l'anthropologie tillichienne à laquelle je m'identifie m'invite à recourir compte tenu des anthropologies naturalistes et sociobiologiques dominantes aujourd'hui⁶³. Une visée qui rejoint la préoccupation de Charles Taylor (2003, p. 79 à 147) quant à l'importance de thématiser nos présupposés philosophiques, afin d'y voir clair et d'en dépasser les limites.

2.4.1. Philosophie herméneutique

Lorsque j'ai amorcé ma recherche, je croyais que l'herméneutique était une technique d'interprétation de textes anciens visant à faire ressortir la signification accordée par les auteurs et pour leurs destinataires originaux, en vue d'une compréhension de ces textes dans des catégories conceptuelles contemporaines, incluant la transposition à notre situation de lecteur. Or, j'ai été surpris d'apprendre que Gadamer (1996, 500-516) accordait à l'herméneutique une portée universelle. Plus encore, il était question pour lui (Gadamer, 1996, p. 297) d'une « tentative de construire une herméneutique philosophique » dont l'une des visées était d'exposer comme un préjugé la possibilité même du « dépassement de tous les préjugés » considéré par plusieurs (notamment à cause de l'influence du positivisme) comme une posture désirable en sciences. Une posture que Gadamer présente comme une impossibilité absolue pour tout être humain⁶⁴, et réaffirme dans une entrevue avec Dutt (1998, p. 32-33).

Mon intérêt pour l'herméneutique s'est accru davantage encore lorsque j'ai compris que celle-ci s'était constituée, non seulement en une philosophie, mais encore en un langage commun entre philosophes, comme le grec koinè parlé au plus fort de l'empire romain ou plus tard, le latin comme langue savante et aujourd'hui, l'anglais comme langue des affaires. En effet, Simard en parle comme d'un « courant dominant de la philosophie » (Simard, 2004, p. 80), puis précise : « Il existe [...] une philosophie herméneutique qui occupe une position centrale dans le paysage philosophique, intellectuel et culturel de notre époque » (Simard, 2004, p. 81). C'est sur Vattimo (1991)⁶⁵ que s'appuie Simard pour affirmer ce que je mentionnais au début de ce paragraphe à l'effet que « l'herméneutique [...] est devenue l'idiome commun de la philosophie et de la culture » (Simard, 2004, p. 82).

⁶³ Pour des études détaillées et percutantes sur les postures philosophiques sous-jacentes aux conceptions du savoir qui ont exercé et continuent d'exercer leur influence sur la pensée occidentale, voir Chappell (2005) et Sire (1976).

⁶⁴ On trouve un constat semblable chez Bourdages (2001, p. 52; 1994, p. 100), qui associe ses travaux à un paradigme selon lequel « la notion d'objectivité en soi est une utopie », chacun voyant la réalité à travers le filtre de sa propre structure mentale et vision du monde.

⁶⁵ Vattimo a étudié sous Gadamer (2001, p. 31), nous apprend ce dernier.

Or, pour commencer à comprendre de quoi il est question lorsque l'on parle de philosophie herméneutique, il peut être utile de lire ce qu'en dit, en quatrième de couverture, le traducteur au français de Gadamer (2001), *La philosophie herméneutique*, **Jean Grondin** :

À l'heure où la prétention hégémonique de la science occidentale se trouve mise en question, l'herméneutique se recommande comme une pensée du dialogue et de l'écoute. Car son seul principe tient en ceci : tout dialogue se fonde sur l'idée que c'est peut-être l'autre qui a raison⁶⁶. Si l'herméneutique doit s'opposer au triomphalisme de la science moderne, ce n'est que pour rappeler, suivant Socrate, que toute sagesse repose sur la reconnaissance de sa propre ignorance.

Après avoir démontré l'importance d'admettre la présence agissante de ses propres préjugés, à titre de précompréhension dans le parcours interprétatif réalisé par une personne à l'égard d'un texte issu d'un monde conceptuel autre que le sien, Gadamer (2001, p. 83) invite aussi à « une suspension complète de ses propres préjugés ». C'est alors qu'il précise que « toute suspension de notre jugement et, partant, de nos préjugés, possède d'un point de vue logique la structure de la question ». Ce n'est que lorsqu'une personne s'ouvre ainsi au point de vue d'une autre personne, en demeurant consciente de ses propres présupposés et en se laissant interpeller plutôt que rebuter par ceux de l'autre, que peut s'instaurer un dialogue véritable dans le cadre duquel chacun peut sortir enrichi par la perspective de l'autre.

Il est par ailleurs éclairant de lire à ce propos ce que dit **Jean Ladrière**, dans la préface du livre de Aguirre Oraá (1998, p. 14-15), intitulé *Raison critique ou raison herméneutique ? Une analyse de la controverse entre Habermas et Gadamer* :

Ce débat a été un vrai dialogue, tout à fait exemplaire de ce que peut et doit être un authentique dialogue philosophique, dans lequel les deux interlocuteurs se sont aidés mutuellement, par les critiques qu'ils s'adressaient l'un à l'autre, à approfondir leurs positions respectives.

En particulier, je vois dans ce que dit **Jean Ladrière** une manifestation concrète par Gadamer et Habermas de ce que m'a appris l'extrait de **Jean Grondin**, cité juste avant, sur l'essence de la philosophie herméneutique comme d'une « pensée du dialogue et de l'écoute ». Ce que confirme Gadamer (2001) lui-même dans *La philosophie herméneutique*, ainsi que dans une entrevue accordée à Dutt (1998, p. 21) lorsqu'il dit : « J'ai plutôt fait du dialogue la considération centrale de l'herméneutique ».

⁶⁶ Concernant l'ouverture au dialogue en partant du principe que l'autre pourrait en connaître davantage que nous, en conséquence de quoi nous pourrions être celui qui a tort et lui qui a raison, voir Gadamer (2001, p. 56-57, 66-67, 80).

Précisons que pour Aguirre Oraá (1998, p. 26), « [...] le projet gadamérien [était] de mettre en valeur la signification fondamentale de la dimension herméneutique pour l'ensemble de l'expérience humaine : art, droit, sciences, communication interhumaine, domaine social, religion, philosophie... Le fondement en est l'universalité du caractère langagier de l'homme. [...] La compréhension est un jeu infini et jamais achevé d'interprétations et réinterprétations, un jeu ouvert à toute concrétion intersubjective du sens, un dialogue infini et inépuisable ». Avec la philosophie herméneutique, nous sommes donc dans un milieu d'élargissement de la capacité d'appréhender la réalité dans le respect des perspectives parfois contradictoires en apparence seulement, parfois effectivement tout à fait incompatibles.

Par ailleurs, j'applique à cet agrandissement du champ de vision conceptuel, les notions d'intracommunication proposées par Myers et Myers (1992, p. 16), par exemple, lorsqu'une personne délibère avec elle-même pour comprendre une idée complexe. Ce dialogue intrapersonnel pourrait être conscientisé plus finement en ayant recours à l'écriture biographique objectivée. Cela renvoie à la section 2.5.3 de mon épistémologie où je traite des *conditions d'usage de l'expérience de soi du chercheur dans sa recherche* et de l'armature d'objectivation afférente aux approches biographiques ou autobiographiques. Le concept de dialogue intérieur constitue d'ailleurs l'une des pierres d'assise de l'herméneutique gadamérienne, comme l'indique l'extrait suivant : « Chacun est en quelque sorte toujours en dialogue avec soi-même » (Gadamer, 2001, p. 182). Plus important encore aux préoccupations centrales de ma recherche : « Du point de vue herméneutique, je dirais qu'un dialogue n'est [pas] terminé avant d'avoir conduit à un véritable accord » (Gadamer, 2001, p. 181) et le désir de s'entendre avec l'autre constitue une condition essentielle pour que s'établisse un dialogue véritable.

Enfin, la philosophie herméneutique fournit un contexte conceptuel très vaste et très puissant dans lequel situer les propos de la sous-section suivante concernant l'herméneutique pratique.

2.4.2. Herméneutique pratique

C'est de Pierre Dominicé, dans son introduction au livre *Biographie et éducation* de Christine Delory-Momberger (2003, p. viii), que je dégage l'idée que l'approche biographique puisse être conçue comme une « herméneutique pratique ». C'est aussi de Paul Ricoeur (1990, p. 15, 27-38) que je tire cette idée, car il présente son oeuvre, *Soi-même comme un autre*, comme une herméneutique de soi, ce qui correspond à mon avis aux connaissances pratiques relevant du sens commun explorées par Gueorguieva (2004). C'est également dans cette perspective que Delory-Momberger (2005, p. 116) présente celui qui écrit son récit biographique comme un herméneute de soi et du monde historique et

social qui est le sien. Un commentaire de Paul Ricoeur (1990, p. 83) m'a fort étonné et me semble resserrer encore davantage ce lien à l'herméneutique : « Rattacher une action à un ensemble de motifs, c'est comme interpréter un texte ou une partie d'un texte en fonction de son contexte »⁶⁷.

Pour moi, l'*herméneutique pratique* de Dominicé, Delory-Momberger, Josso, Bourdages, Lainé, Michel Legrand, Pineau, etc. est indissociable de l'*herméneutique philosophique* de Gadamer, héritier de Heidegger, héritier de Dilthey, mentionné précédemment, héritier de Schleiermacher, héritier d'Augustin et des philosophes grecs⁶⁸. Ce lien est celui d'une épistémologie (posture du chercheur engagé) et d'un instrument d'observation (l'approche biographique) parfaitement compatibles entre eux. Il s'agit donc d'une relation entre théorie et pratique, entre concepts et application. Il s'agit en fait d'une compréhension porteuse d'un potentiel d'action concrète et de changement.

Denis Simard (2004, p. 139-144; voir p. 73) a recours à un bref survol historique pour mettre en relief certains des aspects de l'herméneutique qui avaient été gommés sous l'influence de Schleiermacher, puis de Dilthey, mais réhabilités par Gadamer. Au terme de cette synthèse, il retient trois aspects qu'il considère comme les éléments essentiels de la pédagogie herméneutique qu'il propose au ch. IV de son livre. Il s'agit de la *subtilitas intelligendi*, de la *subtilitas explicandi* et de la *subtilitas applicandi*. La première se préoccupe de clarifier les textes anciens ou de droit pour les rendre intelligibles. La seconde consiste à fournir un cadre d'interprétation et des outils conceptuels utiles pour la compréhension d'une œuvre culturelle, comme un texte, un savoir, une œuvre d'art; c'est donc *explicandi* au sens d'expliquer, c'est-à-dire de donner à comprendre, ou d'aider à comprendre, ou d'habiliter pour la compréhension⁶⁹. La troisième considère l'application comme indispensable à la compréhension et donc comme formant

⁶⁷ Ricoeur associe cette démarche herméneutique d'autocompréhension à la visée éthique dont il discute les fondements dans sa petite éthique aux études 7 à 9 de *Soi-même comme un autre* : « D'abord, entre notre visée de la "vie bonne" et nos choix particuliers, se dessine une sorte de cercle herméneutique en vertu du jeu de va-et-vient entre l'idée de "vie bonne" et les décisions les plus marquantes de notre existence (carrière, amours, loisirs, etc.). Il en est ainsi comme d'un *texte* dans lequel le tout et la partie se comprennent l'un par l'autre. Ensuite, l'idée d'interprétation ajoute, à la simple idée de signification, celle de signification pour quelqu'un. Interpréter le texte de l'action, c'est pour l'agent s'interpréter lui-même » (Paul Ricoeur, 1990, p. 210-211).

⁶⁸ Pour cette généalogie des figures de proue de l'herméneutique, voir Gadamer (2001, p. 38-40, 43-44, 47, 49-51).

⁶⁹ Dans son « Autoprésentation », Gadamer (2001, p. 32) écrit : « Ce que j'envisageais, c'était surtout la pratique herméneutique. L'herméneutique est d'abord une pratique, l'art de comprendre et de rendre intelligible. Elle est l'âme de tout enseignement qui veut enseigner à philosopher. Ce qu'il s'agit de développer ici, c'est surtout une oreille, une sensibilité pour les prédéterminations, les anticipations et les contraintes qui dorment dans nos concepts ».

corps avec l'interprétation⁷⁰. Ces trois éléments mis ensemble constituent pour Simard trois compétences qui « constituent l'acte même de comprendre » (Simard, 2004, p. 144).

Ce survol historique me rejoint personnellement comme on le verra en interprétation, car il s'approche de très près de certaines dimensions de ce qui en est venu à constituer ma propre attitude épistémique, bien avant que je ne lise Gadamer lui-même, puis Simard. Par ailleurs, cette section sur l'herméneutique philosophique et pratique contribue à définir le lieu à partir duquel je me situe comme personne, autobiographe et interprète de mon parcours à la Télug. Ma foi est importante, on l'aura compris à la lecture du présent mémoire, mais c'est une foi ouverte au dialogue, qui se présente, pourrais-je dire, en fait, comme un athéisme face aux modèles dominants d'aujourd'hui, lesquels se situent à l'opposé de ceux d'autrefois, car « n'est-on pas toujours, de fait, l'incroyant de quelqu'un d'autre qui croit autrement » (Lemieux, 1999, p. 72) ? Mon cadre interprétatif ainsi présenté pourrait s'avérer un terrain d'exercice fécond pour amorcer ou approfondir une réflexion sur le dialogue entre personnes dont les modèles du monde sont d'emblée incompatibles. Ce qui s'inscrit dans le propos suivant du sociologue québécois Raymond Lemieux (1999, p. 40) :

Et le travail de l'intelligence scientifique consiste à en établir le compte rendu critique. Cela suppose, *a priori*, de comprendre ses propres valeurs, convictions et fidélités, c'est-à-dire d'être capables d'en évaluer l'apport dans le discours qu'on tient à l'égard du monde. Appréhender l'*autre* suppose, pour un minimum de vérité, la capacité de s'estimer soi-même.

Il s'avère justement que l'*herméneutique* appliquée à l'autobiographie invite à considérer que l'une des tâches du sujet humain consiste à interpréter sa vie à mesure qu'il la vit⁷¹. Cela implique que la compréhension que l'on a de soi est potentiellement révisable. Par ailleurs, la démarche adoptée pour l'analyse du récit – où je m'assurais que les thèmes identifiés au regard de chacun des paragraphes soient effectivement soutenus par le texte du récit – constitue une pratique de base relevant d'une

⁷⁰ Pour l'histoire et l'importance de la dimension applicative de l'herméneutique mises de l'avant par Simard dans l'oeuvre du philosophe allemand, voir ce qu'en dit lui-même Gadamer (2001, p. 91-92, 103-107). Pour comprendre ce concept d'application dans le contexte du développement de l'herméneutique, voir Gadamer (1996, p. 191-402). Voir aussi la section *Le travail herméneutique de la question de l'application* dans Grondin (1993, p. 175-180).

⁷¹ Se dégage des herméneutiques de Delory-Momberger (2005), de Gadamer (1996) et de Ricœur (1990).

méthodologie *herméneutique* traditionnelle⁷². Il s'agit enfin d'une démarche **herméneutique**, car elle est interprétative de part en part, c'est-à-dire fondée sur mes interprétations en *dialogue* avec un corpus d'auteurs d'allégeances diverses.

Ainsi donc, une démarche autobiographique d'inspiration herméneutique est susceptible de permettre à une personne de mieux se comprendre elle-même. Elle revêt un potentiel pour que l'autobiographe comprenne mieux les personnes avec qui il est en interaction, même (et surtout en fait) lorsque les modes de pensée et conceptions de la vie divergent au point de paraître initialement incompatibles. Mais comment une telle démarche peut-elle contribuer à produire du savoir utilisable par quelqu'un d'autre que la personne elle-même travaillant à mieux comprendre sa propre vie ? Tel sera l'objet de la prochaine section sur la théorie du savoir à l'oeuvre dans la présente recherche.

2.5. *Épistémologie*

L'épistémologie correspond à la théorie du savoir mise en oeuvre dans une recherche, ce que l'on résume aussi assez souvent par l'expression « posture de recherche ». Des précisions s'imposent pour bien comprendre ma posture de chercheur face au savoir dans cette recherche et ma posture personnelle face au savoir dans tous les aspects de ma vie. Il est normal que des chevauchements existent entre ces concepts, puisque le but de ma recherche est de travailler à rendre explicite ce qui ne l'est pas dans l'« attitude épistémique ». D'ailleurs, s'il convient de parler de « posture » face au savoir pour ma recherche et d'« attitude » face au savoir pour ma vie dans tous ses aspects, c'est que la première se veut par définition statique tandis que la seconde est examinée sous son angle dynamique. Une posture de recherche se doit d'être explicite et, sans doute idéalement, constante du début à la fin d'une recherche. Une attitude épistémique peut être statique, mais elle peut évoluer ou régresser, c'est ce que semble indiquer les résultats obtenus par la présente recherche tels que reflétés dans la discussion, à la section 6.1.4, *Vers la prise de conscience et la redynamisation de l'attitude épistémique*.

Parce qu'il est essentiel à cette recherche de ne pas confondre « épistémé », « attitude épistémique » et « épistémologie », voici – en rappel – la signification que je leur prête dans ce mémoire. L'*épistémé*

⁷² Adler et Van Doren (1972, 1964) proposent une approche de la lecture qui rejoint de près les principes de base de l'herméneutique enseignée et pratiquée à l'époque où j'étudiais la théologie et exposais les textes bibliques. L'on cherche à dégager du texte ce qui correspond le plus possible à l'intention de l'auteur. L'herméneutique biblique allait plus loin dans le souci de prendre en considération le contexte de réception des lecteurs ou auditeurs premiers. Même si Adler et Van Doren ne font aucune mention du terme herméneutique dans leur livre, cet ouvrage était cité dans les cours d'herméneutique et présente des rudiments de base très utiles à la compréhension d'un texte.

correspond à la théorie implicite d'une collectivité face au savoir, tandis que *l'attitude épistémique*, est la théorie implicite d'une personne individuelle face au savoir. L'une et l'autre sont des postures naturelles qui relèvent du sens commun et de la vie vécue. *L'épistémologie* quant à elle est une théorie explicite du savoir. La recherche anglo-saxonne a plutôt tendance à s'en tenir à cette définition générale tandis que la recherche francophone associe une épistémologie distincte à chacun des domaines du savoir en particulier⁷³. C'est dans ce dernier sens que le terme *épistémologie* est utilisé dans la présente section. Il n'est plus question du regard d'une collectivité (épistémé) ou d'une personne (attitude épistémique) face au savoir, mais de la façon dont le savoir est considéré dans une recherche (épistémologie).

Je déploierai peu à peu la posture de recherche adoptée dans mon mémoire. Par *posture*, j'entends : le lieu exact où un chercheur dessine une ligne de démarcation entre science et non-science (*Que faut-il savoir pour avoir le droit de dire que l'on sait ?*), la nature du rapport qu'il établit avec son objet d'étude (*Engagement ou implication du chercheur*) et l'armature d'objectivation qu'il accepte comme valable ou rejette comme non scientifique (*Conditions d'usage de l'expérience de soi d'un chercheur dans sa recherche*). Je compléterai ce développement avec des exemples de connaissances accessibles par une démarche biographique (*Approche biographique et productions de connaissances*), puis présenterai des démarches comparables à la mienne sans qu'elles soient pour autant de même allégeance méthodologique (*Démarches autobiographiques et recherches d'inspiration phénoménologique*).

2.5.1. *Que faut-il savoir pour avoir le droit de dire que l'on sait ?*

La question en titre « Que faut-il savoir pour avoir le droit de dire que l'on sait ? » revient à s'interroger sur ce qu'est la connaissance. Cela correspond à ce que les chercheurs de langue anglaise nomment « épistémologie ». La présente recherche présuppose que l'expérience humaine peut et doit être prise en considération dans l'élaboration des connaissances. Cela s'oppose à l'idée selon laquelle la connaissance serait accessible uniquement par un processus d'élaboration de preuves fondées sur des concepts articulés logiquement et rigoureusement entre eux à partir d'un modèle théorique préalablement défini.

Dans cette optique, les arguments ont leur juste place, mais la vie telle qu'expérimentée par les humains qui la vivent revêt un caractère de certitude première non discursive⁷⁴ : « il s'agit d'une connaissance par

⁷³ Cette distinction est explicitée, notamment, par Jean-Claude Simard (2001).

⁷⁴ J'utilise l'adjectif « discursif » au sens qu'il revêt dans l'étude de la logique, soit : « qui tire une proposition d'une autre par une série de raisonnements successifs (opposé à intuitif) » (Le nouveau Petit Rober 2008).

expérience directe plutôt que d'une connaissance de propositions » (Gueorguieva, 2004, p. 3). Il n'est, par exemple, pas nécessaire pour un contemporain qui dessine une carte routière de Québec d'apporter la preuve de l'existence du Château Frontenac, des Plaines d'Abraham et du fleuve Saint-Laurent. Dans cet ordre d'idées, prendre le traversier Québec-Lévis s'appuie sur un savoir pratique à propos de l'existence et de la nature du fleuve Saint-Laurent; me rendre sur la Terrasse Dufferin valide chaque fois ma connaissance du château Frontenac et mon savoir sur le fleuve car leur vue s'impose à moi.

D'une manière quelque peu analogue, c'est par l'expérience que nous faisons d'une autre personne par le biais de nos interactions avec elle dans un contexte sociétal donné que nous savons en quoi et jusqu'où nous pouvons lui faire confiance⁷⁵. Ces formes de savoir sont essentielles à la vie en société et fondamentales à bien des situations ou activités éducatives, dont le soutien⁷⁶ à la formation et à l'apprentissage exercé à distance ou en présence et l'accueil ou le refus de ce soutien par un étudiant.

Ainsi donc, l'expérience vécue par un être humain peut servir de point d'appui dans la construction d'une vision de la réalité à l'usage d'un ensemble d'êtres humains cherchant à comprendre un phénomène humain⁷⁷. Les chercheurs consultés qui ont recours à l'approche biographique partagent ce présupposé épistémologique, par exemple : Gómez (2008, 1999), Delory-Momberger (2005, 2003), Lainé (2004) Bourdages (2001, 1994), Pineau (1996), Dominicé (1996), Jean-Louis Le Grand (1996a), Michel Legrand (1993), Josso (1991). La présente recherche applique ces concepts aux rapports entre accompagnants et accompagnés ainsi qu'au rapport à soi et aux autres d'un étudiant singulier.

2.5.2. *Engagement (ou implication) du chercheur*

Dans ce texte, j'utilise le terme « engagement » dans le même sens que certains auteurs cités utilisent le terme « implication ». L'engagement (ou implication) définit la nature du rapport établi entre chercheur et objet d'étude par opposition à une posture d'effacement du chercheur devant ses résultats comme s'il n'existait aucun sujet observant face à l'objet observé.

⁷⁵ À ce propos, voir Covey et Merrill (2006), *The Speed of Trust: the one thing that changes everything*.

⁷⁶ Pour des raisons d'ordre linguistique, je préfère le terme « soutien » au terme « support » lorsqu'il est appliqué à l'accompagnement de personnes, m'écartant de l'usage habituel observé dans les textes de la Téluc.

⁷⁷ Dumont (2008, t. I, p. 57-58) me semble aussi abonder un peu dans ce même sens général, dans son chapitre du *Lieu de l'homme* intitulé « La connaissance et l'action », notamment dans les quelques premières pages.

À l'égard de cette polarité, Jean-Louis Le Grand (1996a, p. 105) mentionne : « Dans une nouvelle épistémologie de la complexité, il apparaît de moins en moins pertinent de postuler une neutralité et une objectivité des sciences sociales. Tout chercheur est impliqué, qu'il en ait plus ou moins conscience, qu'il le veuille ou non, et à différents niveaux : épistémologique, institutionnel, financier, idéologique, méthodologique, éthique ».

Hamel (2006) abonde dans le même sens lorsqu'il insiste sur les formes d'objectivation en vigueur dans les recherches qualitatives, notamment : l'objectivation selon laquelle l'enquêteur cherche à se sensibiliser aux déterminants sociologiques qui caractérisent sa propre perception et jusqu'à son approche méthodologique à son objet d'étude; l'objectivation d'ordre éthique selon laquelle il importe de plonger à fond dans sa propre subjectivité pour produire des résultats de recherche authentiques; l'objectivation méthodologique qui consiste à exposer le plus clairement possible la manière dont les résultats ont été obtenus, incluant les éléments de subjectivité dont la méthodologie est imprégnée.

C'est à l'expression « conscience de la conscience » que recourt Josso (1991, p. 101) pour désigner cette prise de conscience objectivée du vécu individuel par laquelle passe la mise en rapport entre expérience existentielle et expérience intellectuelle du chercheur. Tel est le fondement même de ce en quoi consiste pour Josso la recherche-formation, stratégie de recherche qui permet d'intégrer l'expérience personnelle à l'élaboration des connaissances. Cela correspond également à la pensée de G. Devereux (1980) pour qui une « science réaliste de l'humanité ne peut être créée que par les hommes qui sont les plus conscients de leur propre humanité, précisément lorsqu'ils la mettent la plus totalement à l'épreuve dans leur travail scientifique » (dans Delory-Momberger, 2005, p. 7).

En somme, puisque l'engagement est inévitable (J.-L. Le Grand, 1996a), il vaut mieux l'embrasser pleinement et ouvertement (Renahy et Sorignet, 2006), identifier ses propres biais, puis les inclure à ses résultats de recherche; cela produira des résultats mieux objectivés (Hamel, 2006; Paillé, 2006) et offrira un potentiel accru pour une formation du chercheur (Josso, 1991) susceptible d'améliorer les résultats de recherche (Delory-Momberger, 2005). Ces considérations peuvent également s'avérer d'une grande pertinence pour le type de rapport établi entre apprenant et accompagnant dans la production et l'évaluation des travaux notés. C'est ce que donne à penser Gadamer (2001, p. 77-78) lorsqu'il affirme que la réceptivité dans l'acte interprétatif ne consiste pas à faire abstraction de ses propres opinions, mais à les embrasser pleinement comme faisant partie intégrante de tout acte de compréhension.

2.5.3. Conditions d'usage de l'expérience de soi du chercheur dans sa recherche

Une posture épistémologique accordant une place centrale à la lecture interprétative des faits vécus dans des recherches où le chercheur est à la fois sujet observant et objet observé exige le recours à ce que certains auteurs nomment l'objectivation, d'autres, la distanciation.

Les travaux d'Alex Lainé (2004, 1996) sur l'histoire de vie en formation sont en convergence avec le cadre interprétatif sur lequel s'appuie la présente recherche. Selon cet auteur, pour qu'une démarche biographique puisse contribuer à la production de connaissances dans le champ de l'éducation, le chercheur doit nécessairement être à la fois impliqué dans son objet de recherche et s'en distancier. Cette distanciation méthodologique, Lainé la fait passer par une prise de conscience de ce qu'il appelle les déterminants, c'est-à-dire les facteurs qui ont contribué à la formation d'un individu. Ces facteurs sont de deux ordres, psychologique et sociologique. À ce propos, il (Lainé, 1996, p. 44) précise : « [...] Le psychologique n'existe pas et ne peut se comprendre sans sa relation au social et à l'empreinte de celui-là en celui-ci. À l'inverse, le social ne peut pas être s'il ne mobilise des forces psychologiques ».

Le recours à l'expérience personnelle du chercheur dans de tels cadres n'est absolument pas un élément greffé artificiellement à une démarche qui pourrait par ailleurs s'en passer. Au contraire, il en constitue l'essence même. Paraphrasant Lainé (1996, p. 46-50), l'approche biographique permet au sujet-chercheur de s'emparer des déterminants sociologiques et psychologiques qui ont contribué à faire de lui ce qu'il est pour, d'une part, les mettre en oeuvre et, d'autre part, leur imprimer une orientation et un sens propres. Cela rejoint l'approche biographique de Michel Legrand (1993) qui a recours lui aussi à la psychologie et à la sociologie comme mécanismes d'objectivation de l'expérience personnelle des gens avec qui il travaille à produire des connaissances sur eux-mêmes.

Josso (2000, p. 252), pour sa part, mentionne que « l'apprentissage de l'implication, simultanément à celui de la distanciation, semble créer les conditions d'une production de connaissance sur soi qui permet de réévaluer des expériences passées et les expériences du présent en regard des projets qui les inspirent ». C'est là ce à quoi correspond la démarche dont mon mémoire rend compte, laquelle démarche me paraît avoir été une opportunité de « participer à une recherche grandeur nature dont le sujet et l'objet se superposent » (Josso, 2000, p. 251), ce qui, vu sous cet angle, en ferait une recherche-formation, même si la présente recherche autobiographique ne s'inscrit pas à proprement parler ou de manière spécifique dans cette orientation méthodologique précise.

La terminologie adoptée dans les deux sections qui suivent (2.5.4 et 2.5.5) est tributaire de celle adoptée par des auteurs dont les approches varient de l'un à l'autre. Dans la section 2.5.4 l'accent est plutôt mis sur le fait d'avoir recours au récit de quelqu'un dans la production de connaissances sans considération de la manière dont on s'y prend pour recueillir les données biographiques. Dans la section 2.5.5, au contraire, l'accent est mis sur les formes de travail biographique dans lesquelles l'auteur lui-même produit son récit, soit oralement, soit par écrit. La fonction de ces deux sections est complémentaire : établir que la tâche qui consiste à partir des données sur la vie mise en récit et à en tirer des connaissances est fondée sur une pratique aux facettes multiples et très diversifiées.

C'est dans ce sens – d'une terminologie tributaire de celle des oeuvres recensées – qu'il faut également entendre les concepts de « recherche-formation » et de « phénoménologie ». Des auteurs consultés définissent leur approche de travail sur la vie de cette manière. J'établis des liens entre leur approche et celle adoptée dans ma propre recherche autobiographique, sans prétendre pour autant que mon approche suit les mêmes fondements théoriques et méthodologiques que les leurs. Car de fait, le présent chapitre II dans son ensemble, mon cadre interprétatif, définit à la fois mon cadre théorique et méthodologique d'interprétation, lequel pourrait aussi être qualifié de « cadre de recherche autobiographique », à condition d'y inclure la méthodologie d'analyse du chapitre III.

N'empêche que si l'on interprète les deux sections qui suivent à la lumière du contexte global dans lequel elles s'inscrivent, c'est-à-dire mon mémoire dans son ensemble, l'on pourra détecter certaines caractéristiques propres à la recherche-formation ou à la recherche phénoménologique. Cela ne qualifie pas pour autant ma recherche de phénoménologique ni de recherche-formation, même si je m'appuie sur le récit de ma pratique d'étudiant pour poser une question sur le fondement expérientiel de mon rapport au savoir.

2.5.4. Approche biographique et production de connaissances

L'approche biographique et la recherche-formation ne se limitent toutefois pas à la production de connaissances pour le seul bénéfice des chercheurs eux-mêmes. Pierre Dominicé (1996) voit dans l'approche biographique une capacité de susciter une discussion théorique concernant la formation (Dominicé, 1996, p. 93b). Il mentionne le potentiel de cette approche pour étudier comment un adulte apprend (Dominicé, 1996, p. 96a) et pour « préciser la spécificité d'une démarche en la comparant et en la confrontant à d'autres » (Dominicé, 1996, p. 100b). Il voit aussi dans cette approche un outil pour développer une théorie de la formation des adultes qui soit axée sur le

développement de la personne dans sa totalité, qui se trouve être, précise-t-il, ce que peut travailler l'histoire de vie en formation (Dominicé, 1996, p. 101b).

D'ailleurs, la dimension même d'autoformation des chercheurs qui adoptent une approche biographique en formation peut être récupérée pour produire des connaissances utiles au domaine de l'éducation. C'est ce que fait Josso (1991) lorsqu'elle rend compte de ses propres processus de connaissance et de formation en se fondant sur l'analyse de son récit de formation. C'est aussi ce que fait Bourdages (2001, 1994) lorsqu'elle publie ses recherches sur l'importance du sens dans la persistance au doctorat. Gómez (2008), quant à lui, a recours à une démarche autobiographique pour parfaire et transformer sa pratique d'éducateur, puis en tire un cadre théorique et conceptuel pour l'accompagnement pédagogique.

L'approche biographique trouve également sa place parmi des chercheurs dont la finalité explicite ne s'inscrit pas dans un projet de formation au sens entendu jusqu'ici, mais réside davantage du côté de la production de connaissances, notamment en sciences sociales. Santiago (2006, p. 216 à 219) mentionne en effet « l'analyse du récit de vie [...] comme source de connaissances fondamentales sur la psychologie quotidienne » (p. 217). Renahy et Sorignet (2006, p. 9-32) font usage du récit de vie au sein d'enquêtes de terrain pour produire des connaissances sur un milieu ouvrier et à propos de l'exercice du métier de danseur; dans ce dernier cas, la recherche est conduite par un danseur professionnel qui est aussi doctorant en sociologie. Pineau (1996, p. 65b) cite Ferrarotti (1983) pour qui l'histoire de vie est « un passage obligé vers le renouvellement substantiel des sciences de l'homme en société », ce qui implique la production de connaissances. La présente recherche propose des connaissances sur le monde vécu par un étudiant à distance dans son parcours éducatif à la Téluc, parcours inscrit dans le contexte de sa vie professionnelle et personnelle.

2.5.5. Démarche autobiographique et recherches d'inspiration phénoménologique

La *phénoménologie* (Brochu, 1994, p. 116-118; Grondin, 2003a, p. 84-102) nous apprend que l'étude d'un vécu singulier dans un contexte singulier peut produire des connaissances utiles en sciences humaines. Recourir à du matériel autobiographique pour produire des données de recherche s'inscrit dans une démarche d'inspiration *phénoménologique*, puisque l'on considère que l'expérience d'une personne interprétée par cette personne est recevable en recherche. Outre Gómez (2008, 1999) et Bourdages (2001, 1994) cités précédemment, Gauthier (2007) et Brochu (1994) inscrivent la dimension autobiographique de leur recherche dans une allégeance phénoménologique. La présente recherche

s'appuie sur l'expérience telle que vécue et comprise par celui qui la vit, tant pour le récit de mon parcours d'étudiant que pour l'analyse et l'interprétation qui procèdent de cette démarche. De telles recherches d'inspiration phénoménologique m'ont encouragé dans cette direction. J'hésite à situer ma propre recherche dans cette foulée – n'ayant emprunté à cette approche que ses modèles –, et ce, malgré qu'il soit question, chez Grondin (2003a), d'un tournant phénoménologique des herméneutiques ricoeurienne et gadamérienne, dont je me suis aussi inspiré sans nécessairement en suivre les méthodes.

2.6. Précisions méthodologiques

C'est à la lumière de Berthelot (2001), de Poupart (1998, 1997) et de Van der Maren (1996) que j'interprète et comprends Karsenti et Savoie Zjac (2004), comme Gagné (2008, 2000), sur la construction et l'évaluation d'un mémoire de recherche. Rendre compte d'une recherche pour qu'un tiers puisse la comprendre et en tirer profit ou l'évaluer sont des tâches complexes⁷⁸. Voilà donc le sens que je donne aux normes de présentation et d'évaluation de rapports de recherche, de mémoire ou de thèses : ce sont des guides pour encadrer, d'une part, l'écriture, d'autre part, la lecture de ce genre de documents.

L'on me dit que la recherche dont fait état le présent mémoire de maîtrise serait marginale en éducation. Je n'en doute pas. Ce n'est toutefois pas ce qui justifie en soi la posture méthodologique que j'assume ici. J'ai été attentif aux normes de présentation d'un rapport de recherche à trois moments : entre l'envoi de mon inscription et la réception de mon premier cours au programme de maîtrise en FAD⁷⁹; lorsque je préparais le dépôt de mon sujet de mémoire; puis, une fois ma recherche terminée, en vue du dépôt final de mon mémoire. Pour le reste, je me suis préoccupé de produire des textes qui visaient à rendre compte de la manière la plus signifiante possible de mon vécu et de son interprétation à un lectorat en principe ne partageant pas mes valeurs – ou qui pourrait ne pas les partager. Pour ce faire, j'ai parfois choisi de relater là où l'on théorise et de théoriser là où l'on décrit. L'on trouvera, par exemple, dans mon interprétation une logique discursive plutôt que descriptive lorsqu'il me semblait essentiel de contextualiser mon propos par des appuis théoriques rationnels.

Ce choix s'est imposé à moi, d'une part, parce que c'est de ma posture épistémique de sujet humain dont il est question en interprétation et non pas de ma posture de chercheur. C'est ainsi que, pour

⁷⁸ C'est aussi ce que semble confirmer Dumont (2008, t. II, *L'Anthropologie en l'absence de l'homme*, p. 10), lorsque, par ex., il écrit : « "Les bonnes méthodes" ne suffisent pas à conférer une garantie épistémologique au savant face à des subjectivités qui, elles, en demeureront démunies et, par là, seraient offertes à l'observation ». Voir encore Dumont (2008, t. II : *L'Anthropologie en l'absence de l'homme*, p. 16, 23, 24, 26, 196; *Le sort de la culture*, p. 435s).

⁷⁹ Voir le récit, paragraphes 4.4.1.2 et 4.4.1.3, puis 4.5.1.4 à 4.5.1.9.

comprendre mon rapport au savoir, à la vérité et à la foi, dans le contexte de mon attitude épistémique, il m'a semblé nécessaire de le faire avec les outils épistémiques que j'utilise dans la construction de mon savoir privé. D'autre part, j'ai choisi de décrire les étapes de construction du tableau d'analyse (section 3.1 et Annexe A) dans un mode parfois narratif parce que cela conduisait mieux, me semblait-il, à l'intelligibilité sans laquelle les éléments de réflexion, présents, par exemple, dans la discussion, auraient perdu, à mon avis, une partie de leur fondement. L'histoire du développement de mon tableau d'analyse (section 3.1) documente minimalement l'effort de m'assurer – pour des considérations d'ordre méthodologique – que ma question de recherche soit ancrée dans le récit.

En effet, ma démarche exigeait de chercher en moi une question de recherche qui monte de mon fond propre, mais il fallait en même temps que la question soit ancrée dans les contenus effectifs du récit. Mon recours au tableau ne s'est donc pas limité à servir pour interpréter le récit, mais aussi à identifier une question de recherche jugée recevable pour l'éducation et la formation à distance, mais par laquelle je ne me fausserais pas au plan intrasubjectif, compte tenu de mon vécu spécifique. La dimension narrative fait partie intégrante d'une rhétorique souple où les formes de discours sont imbriquées les unes aux autres sans une contrainte extrinsèque qui leur serait imposée. Ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai compris qu'il s'agissait là d'un aspect méthodologique de ma recherche et que celle-ci, de fait, illustre l'attitude épistémique dévoilée en interprétation et contextualisée dans la discussion, mais annoncée on ne peut plus clairement dès les premières phrases du récit (chapitre IV), où la vérité – comme figure de représentation du réel – est associée à des formes diverses d'expression.

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

Ce chapitre présente la méthodologie d'analyse du récit et une synthèse de cette analyse. La première section rend compte des principales étapes de construction du tableau d'analyse thématique du récit paragraphe par paragraphe de l'annexe A. Elle établit les bases méthodologiques qui ont guidé l'écriture de la seconde section, *Synthèse du récit*, ainsi que l'élaboration du questionnement de recherche sur la base duquel fut structurée l'*Interprétation du récit* présentée au chapitre V. Quant à la seconde section du présent chapitre, elle propose une synthèse de l'analyse du récit, dont elle prépare, avec l'annexe A, la lecture du chapitre IV, *Récit d'un parcours d'étudiant en contextes professionnel et personnel*.

3.1. Comment et pourquoi s'est construit le tableau d'analyse thématique en annexe ?

Dans cette section, l'on s'attardera sommairement à l'émergence de la méthodologie d'analyse, ou d'observation, du texte : comment sont nées chacune des colonnes du tableau d'analyse ? Qu'est-ce qui en a motivé l'élaboration ? D'où viennent les catégories d'analyse, les constantes ou figures, les espaces symboliques ? Quelle est leur fonction dans l'analyse ? À quels impératifs répondent-ils ? Quels liens entretiennent-ils avec le cadre d'interprétation ? Comment appuient-ils la question de recherche ? Tel sera le propos de la présente section : *Comment et pourquoi s'est construit le tableau d'analyse thématique ?*

L'analyse (ou observation) thématique sous forme de tableau se trouve en annexe, pour faciliter la lecture suivie des textes nécessaires à la compréhension des chapitres suivants du présent mémoire.

3.1.1. Première étape : repérer les thèmes dominants et certains des thèmes récurrents

La première étape de construction du tableau⁸⁰ a consisté à dégager, d'abord, ce qui était unique à chacun des paragraphes du récit, ensuite, ce qui les liaient les uns aux autres. La dimension unique se trouve sous la rubrique *Dominantes* (colonne du centre). Ce qui a été identifié à cette étape comme récurrent d'un paragraphe à l'autre a plus tard été inclus parmi les figures de *motifs*, de *procédés* et d'*effets* sous *Réurrences* (colonne de droite). C'est aussi à cette étape et en procédant par abstraction que fut identifié ce que l'on trouve maintenant sous les rubriques *Mon contexte de vie*

⁸⁰ La présente section 3.1 se prête à une lecture parallèle de l'annexe A, section A.1, *Comment lire le tableau d'analyse thématique ?* ainsi qu'à une consultation de l'annexe A, section A.2, *Tableau d'analyse thématique du récit*.

(préoccupations personnelles/professionnelles) et *Ma vie d'étudiant en autoformation (regard critique)* parmi les *Repères* (colonne de gauche).

3.1.2. Contexte des étapes 1 et 2 : élaborer une question de recherche⁸¹

La première étape décrite à la section précédente fut suivie de plusieurs autres, échelonnées sur une période de sept mois. En amont, puis concurremment à l'élaboration dudit tableau, plusieurs angles possibles de recherche émergèrent, prenant au début la forme de grappes de questions thématiques. La première de ces grappes de questions relevait surtout d'une interprétation préalable des données du récit et n'a donc pas été retenue⁸². La grappe de questions suivante était mieux ancrée dans les données présentes dans le récit, mais en omettait certains des aspects les plus fondamentaux⁸³. Cela conduisit à la formulation d'une autre question fondée sur une interprétation préalable des données du récit, mais cette fois, ne tenant plus très bien compte du contexte facultaire⁸⁴.

3.1.3. Seconde étape : identifier d'autres thèmes récurrents

C'est précisément ici qu'entre en jeu la seconde étape de la construction du tableau. Le besoin s'imposait de baliser le questionnement de recherche afin qu'il s'inscrive à la fois dans les intérêts du chercheur et dans les données du récit – données non préalablement interprétées. Une question de recherche qui correspondait à tous ces critères fut formulée, puis soumise au test d'une analyse paragraphe par paragraphe du récit à travers les catégories du tableau tenant lieu pour la première fois de véritable grille d'analyse. Cela conduisit à enrichir ledit tableau de plusieurs autres thèmes présents dans le texte du récit. Ces thèmes non identifiés jusque là étaient mis en lumière par le questionnement de recherche qui a finalement été retenu⁸⁵.

3.1.4. Troisième étape : restructurer les thèmes récurrents

Les thèmes – *motifs, procédés, effets et critique* – identifiés lors de la première étape de la création du tableau furent éventuellement subordonnés à l'un ou l'autre des nouveaux thèmes : intentionnalité, sensibilité, signification, savoir, action et sanction. Les trois premiers thèmes correspondent à trois

⁸¹ Question I (session d'automne 2008) : La question de recherche sur les effets formateurs d'une démarche autobiographique initialement intégrée à ma proposition de sujet de mémoire avait éventuellement été mise à l'écart. Les raisons étaient d'ordre méthodologique, liées à la nature du récit ultérieurement produit.

⁸² Question II (session d'été 2009) : En quoi l'expérience d'autoformation peut-elle fonder une compétence d'accompagnement ?

⁸³ Question III (session d'été 2009) : Que révèle ce récit des modalités d'autoformation d'un étudiant, de ses préoccupations et du regard critique qu'il porte sur son expérience de formation à distance ?

⁸⁴ Question IV (session d'automne 2009) : Comment savoir et foi s'interpénètrent-ils dans ma vie ?

⁸⁵ Question V : Il s'agit de la question adoptée pour la présente recherche : celle sur mon attitude épistémique.

dimensions du sens et sont identifiés aux endroits appropriés du tableau. Un aperçu des formes de savoir auquel se rattache chacun des paragraphes est également indiqué, ainsi que les thèmes de l'action et de la sanction.

Une hésitation s'installa peu à peu dans la façon de nommer les thèmes récurrents nouvellement identifiés. Ne s'agissait-il pas plutôt de catégories d'analyse que de thèmes, par exemple, pour l'intentionnalité, la sensibilité, la signification, le savoir, l'action et la sanction ? Les thèmes regroupés sous ces catégories, étaient-ils des thèmes, des constantes, des figures ? Les catégories n'étaient-elles pas aussi des constantes ou même des figures ? D'ailleurs, les espaces symboliques qui seraient identifiés à l'étape suivante et insérés parmi les repères n'étaient-ils pas des figures (de lieu) ? Il a été impossible de dénouer ces ambiguïtés avant la fin du processus, où elles furent plutôt relativisées que résolues et dont la réassignation des titres du tableau constitue l'aboutissement, lors de la cinquième étape de sa construction.

3.1.5. Contexte des étapes 3 et 4 : valider les éléments inclus à la question de recherche

Les catégories d'analyse et constantes ou figures ainsi répertoriées et classifiées confirmèrent la présence des éléments de la question de recherche à même le texte du récit. On l'a vu à l'étape 3, le sens du parcours à la Télug y est opérationnalisé sous les trois angles de l'intentionnalité, de la sensibilité et de la signification. Pour chacun des paragraphes du récit, le rapport à soi, au savoir, à la foi ou à la vérité qui s'applique est associé aux dimensions sensibilité et signification du sens. Compte tenu de l'importance centrale accordée au concept d'attitude épistémique dans la question de recherche, il m'est apparu essentiel de dégager les formes de savoir en cause et les formes d'action ou de sanction résultantes et identifiables dans le récit.

3.1.6. Quatrième étape : ajouter les dates et les espaces symboliques

C'est concurremment à l'élaboration et à la restructuration des catégories d'analyse et des constantes ou figures que furent répertoriés les espaces symboliques dont l'idée a surgi peu après avoir associé des dates à chacun des paragraphes du récit. Ce dernier exercice évoquait des villes du Québec, de l'Ontario, de l'Alberta et de l'île de Chypre, où s'était déroulé le récit. Ces lieux géographiques ne semblaient pas aussi significatifs pour l'analyse et l'interprétation que les espaces symboliques dans lesquels se sont déroulés les événements décrits. C'est dans ce contexte que surgirent au même moment six des huit espaces symboliques identifiés parmi les repères du tableau d'analyse, incluant les dates correspondantes. Les espaces associés à la rationalité socio-économique et à l'approfondissement de la

foi chrétienne, de même que plusieurs des nuances spécifiques rattachées, notamment à l'espace des sciences humaines, ont été identifiés lors d'une analyse ultérieure du récit.

L'intuition des espaces symboliques a également eu lieu dans le contexte d'un va-et-vient entre l'analyse du récit et la lecture d'études ou de notes de cours s'appuyant sur la sémiotique de Greimas et Courtés (1993) pour interpréter des textes de la tradition chrétienne (Danielle Thibault, 2004; Anne Fortin, 2000, 1999; Louis Panier, 1997).

3.1.7. Cinquième étape : réassigner les titres du tableau d'analyse et en offrir une synthèse

Ce n'est que très tard dans le processus d'élaboration du tableau que celui-ci fut intitulé *Analyse thématique du récit paragraphe par paragraphe* (maintenant, *Tableau d'analyse thématique du récit*), puis que les titres des colonnes se sont enfin stabilisés comme suit : *Repères* (gauche), *Dominantes* (centre) et *Réurrences* (droite). Ces titres indiquent l'essentiel de ce qui a guidé la démarche méthodologique du tableau. Les sous-sections décrivant les quatre étapes précédentes ont permis de voir dans quelle perspective et comment le tableau s'est peu à peu construit. La présente sous-section concerne la cinquième étape de construction du tableau et propose une synthèse de sa forme achevée : elle permettra implicitement d'entrepercevoir le rôle du tableau dans l'interprétation du récit.

La colonne *Dominantes* présente les thèmes clés et textes témoins pour chaque paragraphe du récit. La colonne *Réurrences* répertorie les catégories d'analyse issues de l'identification progressive de thèmes récurrents et des constantes ou figures afférentes; ces catégories étant : intentionnalité, sensibilité, signification, savoir, action et sanction. La colonne *Repères* permet de situer *Dominantes* et *Réurrences* dans les contextes auxquels ils se rattachent : celui du texte du récit; celui du contexte personnel, professionnel ou scolaire d'un étudiant en interaction avec les cours et les programmes de la Téluc; celui des lieux, tous symboliques, qui ont profondément marqué le parcours éducatif analysé; celui des périodes ou des époques reflétées par les dates associées à chacun des paragraphes.

Un retour sur quelques-uns des composants qui viennent d'être mentionnés aidera à cerner la fonction du tableau dans la présente recherche. Les trois premières catégories d'analyse de la colonne *Réurrences* sont associées au sens : intentionnalité, sensibilité, signification. Les trois catégories d'analyse suivantes – savoir, action, sanction – découlent des trois premières, mais aussi l'une de l'autre. C'est ici qu'entre en jeu le lien entre, d'une part, le rapport à soi, au savoir, à la foi, à la vérité, et d'autre

part, les catégories du savoir, de l'action et de la sanction. L'attitude épistémique ainsi constituée et opérationnalisée renvoie du coup tout droit au sens.

3.1.8. De l'analyse à l'interprétation : question de recherche ancrée dans le récit

La présente sous-section répondra à la question : En quoi l'analyse servira-t-elle de fondement pour l'interprétation du récit à la lumière de la question de recherche ? Elle tiendra également lieu de conclusion pour l'ensemble de la présente section décrivant la construction du tableau d'analyse. Il convient de rappeler ici encore la question développée dans le cadre de la présente analyse pour appuyer l'interprétation du récit : ***Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Têluq depuis vingt ans ? Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ? Plus spécifiquement, qu'est-ce que mon récit de formation dévoile de mon rapport à soi ? au savoir ? à la foi ? à la vérité ?***

Comment cette question de recherche, les catégories d'analyse, les figures ou constantes, les espaces symboliques, les thèmes clés et les textes témoins sont-ils liés entre eux et au récit ? Les composants du tableau sont-ils cohérents entre eux et avec la question de recherche qu'ils tentent d'opérationnaliser ? Comment envisage-t-on que la grille d'analyse ainsi constituée puisse servir de référence, de guide, d'infrastructure à l'interprétation du récit éducatif ?

Nous avons observé que chacun des composants du tableau d'analyse trouve une étroite et importante correspondance à même le texte du récit analysé paragraphe par paragraphe. Nous l'avons également vu, il en est ainsi des catégories d'analyse que sont l'intentionnalité, la sensibilité et la signification, tout comme aussi des figures du savoir, de l'action ou de la sanction et des repères que sont les espaces symboliques et les contextes d'étude ou de vie personnelle et professionnelle. Nous avons aussi noté que les catégories d'analyse et les figures proviennent directement de la question de recherche et en dégagent les principaux éléments, dont le sens est opérationnalisé dans les catégories susmentionnées.

Par ailleurs, les liens sont aussi forts à l'intérieur de la question de recherche que parmi les catégories d'analyse et les figures du tableau. Le questionnement sur le lien entre sens attribué et posture épistémique trouve sa correspondance dans l'association sensibilité-signification et rapport à soi, au savoir, à la foi, à la vérité. Il y a donc un solide arrimage entre question de recherche et catégories d'analyse, ce lien étant lui-même approfondi par les figures ou constantes dont celles associées à un aspect ou l'autre du sens.

Les observations précédentes auront permis de montrer les liens qui existent entre la question de recherche d'une part, et d'autre part, les catégories d'analyse et les figures. Puisque les composantes dites récurrences (colonne de droite) qui opérationnalisent la question de recherche s'avèrent présentes dans chacun des paragraphes où ils sont mentionnés, étant validés inductivement, il s'ensuit que la question de recherche trouve aussi sa correspondance dans le récit analysé. L'on a aussi vu que les repères (colonne de gauche) sont liés au texte.

Les éléments de contexte (*Repères*), avec les thèmes clés et textes témoins (*Dominantes*), viendront en appui aux catégories d'analyse (*Récurrences*) lors du travail d'interprétation, lequel consistera à tenter d'offrir des éléments de réponse ou pistes d'exploration pour la question de recherche retenue.

3.2. Synthèse de l'analyse

Cette seconde section du présent chapitre III constitue une synthèse de l'analyse du récit dont les détails peuvent être consultés à la section 3.1, *Comment et pourquoi s'est construit le tableau d'analyse thématique*, de même qu'à l'Annexe A, *Analyse : observation du texte du récit*. Dans ce mémoire, ce qui est appelé *Analyse* correspond en fait à une étape d'*observation* du texte et consiste à en dégager l'essentiel requis pour le travail subséquent d'interprétation. Les traditionnelles questions Qui ? Quand ? Où ? Quoi ? Comment ? et Pourquoi ? sont des outils incontournables lors de cette étape que l'on peut nommer *observation* ou *analyse* d'un texte. Ces observations aident à dégager les composants structuraux suivants : structure de vie de l'étudiant; structure narrative du récit; espaces symboliques et formes de savoir associées.

3.2.1. Questions d'observation

C'est en partie aux questions « Qui ? », « Quand ? » et « Où ? » que tente de répondre la colonne des *Repères* du tableau d'analyse, tandis que les questions « Quoi ? », « Comment ? » et « Pourquoi ? » sont surtout prises en charge par les colonnes *Dominantes* et *Récurrences*. La colonne *Dominantes* sert également d'appui pour interpréter *Repères* et *Récurrences*.

3.2.1.1. Qui ? Où ? Quand ?

La question « Où ? » est indissociable des questions « Quand ? » et « Qui ? », car les *espaces symboliques* renvoient à des époques précises et à des personnes spécifiques.

Un étudiant à distance de la Télug se situe au premier plan du « *Qui ?* » de l'analyse; le pronom « je » des textes témoins de la colonne « Dominantes » en constitue une trace explicite. Ce « je » dont le récit relate le parcours n'est cependant pas seul dans cette histoire, qui est aussi celle de toutes celles et de tous ceux qui formaient l'institution qu'était la Télug entre 1991 et 2009. Ces « *Qui ?* » de l'institution télugienne apparaissent sous les figures explicites des personnes tutrices et chargées d'encadrement et sous celles généralement implicites des concepteurs pédagogiques et autre personnel des unités d'éducation et de recherche concernées. Quant aux personnes qui constituaient les milieux de vie et de travail de l'étudiant, elles aussi sont la plupart du temps implicites : compagnons d'armes ou commandants dans les Forces armées, coreligionnaires ou membres du clergé dans les institutions chrétiennes, collègues ou dirigeants dans les milieux gouvernementaux ou les grandes entreprises, et, pour tous ces contextes confondus, connaissances, amis et membres de la famille de l'étudiant dont c'est le récit.

Les mentalités ambiantes dans chacun de ces milieux étaient parfois si contrastées qu'elles ont été vécues comme autant de visions du monde, métaphore mentionnée dans le récit⁸⁶ et l'analyse⁸⁷, puis choisie pour constituer le contexte sociétal dans lequel est inscrite la question de recherche⁸⁸. Aucun lieu géographique n'est en général précisé dans le récit ou dans le tableau d'analyse. La question « *Où ?* » est par contre celle qui a permis d'identifier les huit métaphores de lieu ou *Espaces symboliques*⁸⁹, dont la première, la cinquième, la sixième et la septième sont ressenties comme relevant d'une épistémé prioritairement individuelle et les autres d'une épistémé à dominante collective. Il s'agit des sphères (1) de l'intériorité, (2) de la rationalité socio-économique, (3) du catholicisme québécois, (4) des Forces armées canadiennes, (5) du protestantisme, (6) des sciences humaines, (7) de ma foi chrétienne en intégration, (8) des techno-sciences.

Les époques couvrent la vie de l'étudiant depuis sa naissance (1951) jusqu'à la fin du récit de son parcours à la Télug (2009) et les milieux dans lesquels il a évolué à différentes périodes de sa vie. Une vue d'ensemble des espaces symboliques et des périodes correspondantes est présentée en annexe (A.1.2). La sphère d'intériorité y est associée à une expansion progressive correspondant au passage à la vie d'un jeune adulte autonome (1970), à la conversion au christianisme (1976), à la rupture du ministère pastoral (1987) et à une expérience spirituelle transformatrice relativement récente (2008).

⁸⁶ Voir récit, chapitre IV, para 4.3.2.1.

⁸⁷ Voir le tableau d'analyse thématique, Annexe A.2, para 4.3.2.1, colonne *Réurrences*, sous (formes de) *Savoirs*.

⁸⁸ Voir notamment le diagramme de la section 1.1.1 et la section 1.2, *Les modèles du monde à l'oeuvre en chacun*.

⁸⁹ Voir Annexe, section A.1.2, *Tableau synthèse des espaces symboliques*.

La rationalité socio-économique est présentée comme structurante tout au long du parcours de vie (depuis 1951). La responsabilité financière assumée par l'étudiant pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille est un facteur implicite qui agit sur l'ensemble des choix faits par ce dernier. Celle-ci est aussi représentée par l'univers symbolique des Forces armées (1969-1976, 2003-2008) et par celui de la culture technoscientifique (1987-2009); cette dernière étant vécue comme lieu de résistance, compte tenu des conflits de valeurs qu'elle représente pour le protagoniste central du récit autobiographique.

Le tableau d'analyse identifie trois espaces symboliques rattachés explicitement à la foi chrétienne : le catholicisme, le protestantisme et une période dite d'intégration spirituelle. Le lien entre le protagoniste et le catholicisme québécois est scindé en deux périodes distinctes, celle de l'obligation (de 1951 à 1969) et celle du dialogue (depuis 1987). Le protestantisme domine la vie du protagoniste depuis sa conversion religieuse radicale en 1976 jusqu'au moment où se termine le récit du parcours à la Téluc en 2009. Trois événements viennent toutefois scinder cette allégeance au protestantisme en périodes distinctes. La période d'engagement radical (de 1976 à 1987), une période de découragement (de 1987 à 2007) et une période d'intégration de la foi chrétienne (depuis 2008). Les événements transitoires sont : la conversion au christianisme, en 1976; la rupture du ministère pastoral, en 1987; une expérience spirituelle vécue en 2008 qui le conduisit, notamment, à mieux s'approprier les ressources inhérentes à la foi chrétienne.

3.2.1.2. Quoi ?

Un étudiant à distance présente son parcours à la Téluc sur une période de vingt ans dans les programmes de baccalauréat en communication (de 1991 à 1995), de certificat en pratiques rédactionnelles (de 1995 à 1999), dans le cours de lecture-écriture en espagnol (2003), puis dans une partie de son programme de maîtrise en formation à distance (de 2006 à 2009). Bien que rédigé sur un ton détaché, ce parcours éducatif donne à voir quelles étaient les préoccupations professionnelles et personnelles d'un étudiant singulier, incluant une recherche d'accroître la compréhension qu'il avait à propos de lui-même, en sa qualité d'apprenant et de personne humaine et spirituelle. Un tableau autodéfinitoire de l'étudiant est peint dès les premières pages du récit, mettant l'accent sur les lieux (dits « espaces ») symboliques⁹⁰ de sens et de non-sens qu'il a habités sa vie durant. Le corps du récit présente l'étudiant dans son interaction avec les programmes et cours de la Téluc : ses contextes

⁹⁰ Voir Annexe, section A.1.2, *Tableau synthèse des espaces symboliques*.

spécifiques d'inscription et de parcours, ses champs d'intérêt dans les contenus, la ou les façons dont il s'y prenait pour étudier, son évaluation critique globale et spécifique⁹¹.

Le récit se termine sur ce qui est nommé un « horizon de projet en questionnement », établissant un lien implicite avec l'introduction et situant à nouveau le parcours éducatif dans le contexte global de vie de cet étudiant.

3.2.1.3. *Comment ? Pourquoi ?*

L'on retrouve une explicitation des façons de faire de l'étudiant dans 75 % des paragraphes du récit (54 sur 70). Ces façons de faire portent d'une part sur les démarches entreprises au plan professionnel en lien à ses études et d'autre part sur sa manière d'étudier. Le regard critique porté sur son parcours éducatif à la Télug est également intégré aux façons de faire.

Quant aux motifs d'études, ils sont présents dans 65 % des paragraphes (45 sur 70) de manière explicite, mais lorsque l'on considère ce récit sous l'angle de son intentionnalité, l'on se rend compte que chaque paragraphe du récit en donne des traces implicites⁹². De fait, à plusieurs égards, les façons de faire s'avèrent de part en part contingentes de l'intentionnalité⁹³.

Le récit ne donne jamais à voir l'étudiant aux prises uniquement avec le projet de réussir un cours, mais plutôt de comprendre ce qu'il apprend afin d'atteindre des objectifs qui se situent ailleurs que dans les contenus du cours suivi ou dans les démarches pédagogiques proposées⁹⁴.

Plusieurs indices de ce qui importe ainsi à l'étudiant sont disséminés ici et là dans le texte, par exemple lorsqu'il établit des liens entre les enjeux de pouvoir associés aux cultures organisationnelles en général et celles en cause dans son propre ministère pastoral d'antan⁹⁵. D'ailleurs, l'introduction et la conclusion situent le récit dans les univers de sens qui précèdent le début du parcours et s'étendent vers une anticipation de l'avenir, après la fin du parcours⁹⁶. Ces univers de sens sont également présents à l'intérieur même du récit, sous une forme qui évolue et se transforme, mais qui se rattache toujours

⁹¹ Ces aspects seront repris au chapitre V, *Interprétation du récit*, par exemple sous 5.2.1, *Mon rapport aux autres*, et 5.2.2, *Mon rapport à soi*, puis 5.3, *Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique*.

⁹² Voir 5.1, *Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Télug ?* notamment, sous-section 5.1.2, *Sens latent*.

⁹³ Voir 5.1, *Quel est le sens de mon parcours à la Télug ?* 5.1.1, *Sens patent*, ainsi que 5.1.2, *Sens latent*.

⁹⁴ Voir 5.1, *Quel est le sens de mon parcours ?* 5.2.2, *Mon rapport à soi*.

⁹⁵ Voir 5.1, *Quel est le sens de mon parcours à la Télug ?* et 5.3.3. *Appropriation : application et transposition*.

⁹⁶ Voir 5.1, *Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Télug depuis vingt ans ?* 5.3. *Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ?*

implicitement à l'univers de transcendance – reflété par les espaces symboliques – dans lequel baigne le protagoniste⁹⁷.

3.2.2. Composants structuraux

À un autre niveau d'analyse que celle extraite du récit à l'aide des questions traditionnelles de base, l'on pourrait associer la colonne des *Repères* du tableau d'analyse à la structure de vie de l'étudiant et la colonne des *Réurrences* à la structure narrative du récit. Les espaces symboliques et formes de savoir pour leur part forment le tissu même desdites structures de vie et structures narratives.

3.2.2.1. Structure de vie de l'étudiant

Le récit et son analyse présentent un individu qui se définit lui-même dans son rapport à une vérité aux expressions multiples. Son contexte de vie se modifie drastiquement, mais l'un des fondements demeure : la tradition chrétienne. Il passe les années 1950 et 1960 entre un foyer d'accueil et des pensionnats, le début des années 1970 dans les Forces armées canadiennes, suit une formation théologique et se consacre au ministère pastoral de 1976 à 1986, après quoi il entreprend une carrière en informatique et devient analyste des procédés administratifs, puis analyste conseil en gestion, intervenant surtout en documentation de systèmes, en rédaction et en traduction.

Les inscriptions au baccalauréat en communication en 1991, au certificat en rédaction en 1995 et à la maîtrise en formation à distance en 2006 traduisent un souci de convergence entre vie professionnelle et vie personnelle. Les préoccupations se déplacent d'une dominante au savoir-faire requis pour pouvoir écrire un jour son histoire, dans les années 1990, à un questionnement touchant le savoir-être, à compter des années 2000.

3.2.2.2. Structure narrative du récit

Le sens, l'action dont il est le moteur, et la sanction, dont sens et action font l'objet, forment l'ossature du récit. Le récit ouvre et se ferme sur un questionnement explicite et fort du sens. Ce sens se décline au passé, habite le présent et oriente un futur en perpétuelle construction. Au plan global donc, le sens et sa rupture mobilisent l'action et aboutissent sur une sanction. Cette structure d'ensemble caractérise aussi chacun des trois mouvements narratifs du récit : passage par le baccalauréat en communication et

⁹⁷ Voir A.1.2, *Tableau synthèse des espaces symboliques*, 5.1, *Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Télug ?* et section 5.3.5, *Appartenance : espaces symbolique, sens et appartenance*.

le certificat en rédaction au premier cycle; inscription et intérêts de connaissance au deuxième cycle; autocritique du parcours éducatif.

Le sens du premier mouvement narratif s'articule autour d'un projet de formation à un savoir-faire : pouvoir écrire un jour. L'action ? Se former à l'écriture. La sanction ? Avoir acquis l'assurance souhaitée dans le processus d'écriture et quant aux résultats obtenus. Le second mouvement narratif trouve son sens dans une interrogation sur le savoir-être : approfondir la connaissance de soi et la dynamique entre l'autre et soi. L'action ? Explorer les mécanismes de transformation de soi et de communication interpersonnelle. La sanction ? Avoir progressé dans la compréhension de ces deux aspects. Quant au troisième mouvement de la structure narrative du récit, les liens entre sens, action et sanction sont très étroitement tissés à même la manière d'interagir du protagoniste avec les programmes et les cours.

3.2.2.3. Espaces symboliques et formes de savoir

Les espaces symboliques sont au contexte de vie du protagoniste ce que les formes du savoir sont à la structure narrative du récit : si les premiers (espaces symboliques) sont l'oxygène dans l'air respiré, les seconds (formes de savoir) font partie de l'appareillage respiratoire. Les formes de savoir thématiques peuvent être classés selon quatre fonctions dominantes : comprendre, dire, agir, appartenir⁹⁸.

À la fonction « comprendre » appartiennent les savoirs intrapersonnels dits métacognitif et réflexif et les savoirs interprétatifs dits herméneutique et critique; les savoirs thématiques comme spirituel, théologique et littéraire et ceux qualifiés d'implicites, par opposition à explicites, sont aussi à considérer comme appartenant principalement au désir de comprendre. Les savoirs langagiers dits linguistique, littéraire, etc. fonctionnent sous la double allégeance des fonctions « dire » et « comprendre ». Leur fonction passant progressivement, mais très lentement, du vouloir-dire au vouloir-comprendre. Ces formes de savoir dominant l'intériorité du sujet, identifiée comme espace symbolique 1, « Sphère intime de mon univers intérieur » (ou sphère d'intériorité).

Aux fonctions « agir » et « appartenir » se rattachent les autres formes de savoir thématiques, plusieurs tissant une toile de fond pour tous les espaces symboliques, sans toutefois qu'aucun d'entre eux ne tienne un rôle dominant au regard de l'espace symbolique d'intériorité. Quant aux savoirs dits pratique et expérientiel, axiologique (évaluer), décisionnel (initier), méthodologique (efficience), ils relèvent aussi principalement de la fonction « agir ».

⁹⁸ Voir Annexe, section A.1.5, *Tableau synthèse des formes de savoir au regard des espaces symboliques*.

Les formes de savoir se rapportant à la fonction « appartenir » agissent comme toile de fond dans tous les espaces symboliques, mais eux non plus ne dominent aucun des espaces symboliques. Ces savoirs sont dits interpersonnel, socioéconomique, socioprofessionnel, professionnel, universitaire, organisationnel, institutionnel, collectif, culturel, socioculturel. Quant aux savoirs rhétorique et communicationnel, ils relèvent à la fois des fonctions « dire » et « faire », formant une catégorie mitoyenne distincte du « dire par le faire ». Malgré la difficulté à penser le « dire par le faire » sans un « appartenir », ce lien n'est pas thématiqué.

Si l'on considère le paradigme des communications interpersonnelles proposé par l'école de Palo Alto et reflété dans les travaux de Watzlawick et collaborateurs, le peu d'insistance sur les savoirs liés à la fonction « appartenir », par ailleurs incontournable, pourrait s'avérer significative pour ma recherche.

3.2.3. Conclusion : passerelle entre analyse et récit-interprétation

L'analyse proposée sous forme de tableau (Annexe A) présente donc, on l'aura vu, un accès schématique à une démarche d'herméneutique traditionnelle favorisant l'émergence d'éléments explicites et implicites résultant de l'observation des contenus et de la structure narrative du texte du récit.

Cette section 3.2 tout entière du chapitre III tient lieu de passerelle entre les travaux d'analyse (section 3.1 avec l'annexe A) et l'interprétation du récit (chapitre V). Les aspects mentionnés ici ont été étayés de leurs contenus existentiels dans le texte interprétatif (Ch. V) qui suit le récit (ch. IV), au regard de leur contribution pour faire évoluer le questionnement à la base de la présente recherche. La présente section 3.2 prépare aussi à une lecture plus facilement intelligible du récit en fonction des contenus (section 3.2.1, *Questions d'observation*), puis (à la section 3.2.2) en fonction de la structure de vie de l'étudiant (3.2.2.1), de la structure narrative du récit (3.2.2.2) et des espaces symboliques et formes de savoir (3.2.2.3) en harmonie ou en opposition entre elles selon les milieux habités.

CHAPITRE IV – RÉCIT D'UN PARCOURS D'ÉTUDES EN CONTEXTES PROFESSIONNEL ET PERSONNEL

Si je devais me définir aujourd'hui, je dirais que je suis porteur d'histoires. Porteur d'histoires vraies. La vérité des histoires dont je suis porteur ne tient pas à leur forme. Les unes ont pris celle d'un conte que j'ai écrit pour mes enfants et dont elles sont les héroïnes⁹⁹. Cette histoire-vraie-là s'est transformée en légende familiale, ses symboles se sont insérés dans notre langage quotidien, ses personnages dans notre façon d'imaginer la vie, dans la culture intime de mes enfants. D'autres de mes histoires vraies ont pris la forme d'une fable littéraire racontée oralement en public¹⁰⁰, de travaux universitaires au premier cycle¹⁰¹ et d'une publication dans la revue DistanceS de la Téluc¹⁰². Certaines des histoires vraies que je porte en moi ont revêtu la forme d'enseignements dans les Églises protestantes où j'ai œuvré pendant onze ans¹⁰³. D'autres encore ont pris la forme de présentations orales et de sessions d'animation structurées selon les règles de l'organisation Toastmasters International dont je fus membre¹⁰⁴ cinq ans dans des clubs de la région de Québec.

4.1. Sens et rupture de sens

Mon père et ma mère ont cessé de vivre ensemble alors que j'avais à peine plus d'un an d'âge. J'ai passé mon enfance et le début de mon adolescence dans une sorte de foyer d'accueil, puis fus pensionnaire quatre ans dans des institutions dirigées par divers ordres de frères éducateurs catholiques. En juin 1969, à l'âge de dix-huit ans, je me suis joint aux Forces armées canadiennes comme policier militaire. Mon intérêt n'était pas tant dans la carrière militaire en soi que dans la possibilité d'apprendre l'anglais et de voyager. Je demandai à être affecté à une base militaire de l'Ouest canadien, ce qui me fut accordé dès 1970. Durant cette période de ma vie, je discutais des questions que je me posais avec ceux que cela intéressait. Je finis par me déclarer agnostique, affirmant qu'il était impossible de savoir s'il existe ou non un Dieu créateur de l'univers dans lequel nous vivons.

⁹⁹ *Voyage au pays de tout ce que j'aime*. Inédit. Cadeau de Noël pour mes filles lorsqu'elles avaient 8 et 10 ans.

¹⁰⁰ *Il y a longtemps que j'attends ce moment, que je le crains aussi*. Inédit. Présenté en français dans un atelier de création littéraire à l'automne 1997, puis en espagnol au club Toastmasters Alegría, le 11 mai 2005. La protagoniste d'une histoire fictive prend conscience tout à la fois de son état de personnage de roman, de son désir de voir le jour comme personnage publié et des craintes associées à ce que cela représente pour elle.

¹⁰¹ En 1997, j'intitulais *Objectivity, Subjectivity, Truth and Fiction* un travail noté pour un cours d'anglais à la Téluc, dont les préoccupations rejoignent étonnamment celles exprimées dans le présent paragraphe sur les modes de vérité.

¹⁰² Garneau (2007), *Apprendre : de l'abécédaire à la redéfinition de soi*. DistanceS, automne 2007.

¹⁰³ Environ 400 enseignements bibliques de 40 minutes chacun dans les milieux protestants entre 1976 et 1986.

¹⁰⁴ Une trentaine de discours et de capsules éducatives principalement au club Toastmasters Alegría de 2003 à 2007.

Ne voilà-t-il pas que cinq ou six ans plus tard, au fil des rencontres, de lectures et de réflexions diverses, je revins au christianisme, mais dans une version protestante plutôt que catholique. Mes positions étaient radicales. Je quittai les Forces armées pour amorcer un processus qui, quelques années plus tard, me conduisit à devenir pasteur d'une petite Église. Mais, je n'étais pas satisfait avec ce qui me semblait être une incohérence entre ma vie et mon enseignement. Après onze ans d'un engagement très intense dans le ministère d'Églises protestantes, incluant la formation, je décidai de me retirer et de trouver un emploi séculier. Ni ma conjointe ni mes supérieurs hiérarchiques, collègues ou conseillers ne pensaient que je devais prendre une telle mesure. Je ne me sentais plus à l'aise dans ma pratique pastorale parce que j'étais déçu du peu de profondeur qu'il me semblait avoir atteint, malgré toutes ces années. J'avais l'impression de stagner au plan spirituel et je pris donc la décision de me réorienter vers une autre carrière. Ce geste, lui aussi, était radical.

Quelques semaines seulement après que j'aie quitté le ministère pastoral, alors que je m'étais déjà inscrit à un cours collégial intensif en informatique, j'assistai à une série de conférences données par un psychologue chrétien et auteur publié. Ce dernier faisait part des luttes qui le tiraillaient personnellement et le mettaient en situation de conflit entre ce qu'il vivait et ce qu'il enseignait. J'étais étonné de ce que j'entendais, car cela ressemblait tellement à ma propre expérience. Je me disais que d'avoir entendu cette conférence quelques semaines auparavant m'aurait donné le courage de continuer l'année qui m'était conseillée avant de prendre ma décision et que cette décision n'aurait peut-être plus été la même. J'assumais toutefois pleinement ma situation, comme je l'ai toujours fait dans les années qui suivirent, et je considérais que cette décision avait été bonne pour ma famille et pour moi.

Ce n'est que deux ou trois ans plus tard qu'a pris naissance ce qui me paraît être le premier germe concret d'une intention d'écrire la vie. J'avais suivi un cours technique à l'Institut d'informatique de Québec, enseigné la bureautique un an à la Téluc (tuteur) et dans une firme privée (formateur), puis j'avais été engagé comme analyste de l'informatique et des procédés administratifs au ministère des Transports. Durant mes vacances d'été cette année-là, je réfléchis au sens à donner à ma vie et décidai de prendre toutes les occasions possibles pour développer les compétences nécessaires pour pouvoir un jour, si j'en avais l'occasion, écrire le récit de mon expérience pastorale. J'y voyais un échec personnel d'une part et collectif de l'autre. J'estimais qu'il serait utile à mes coreligionnaires d'être exposés au cheminement qui avait été le mien, car celui-ci me semblait être assez représentatif de ce milieu dont

j'avais intégré les valeurs, sans que cela puisse me conduire à une posture de vie chrétienne qui me paraisse acceptable.

4.2. Études au premier cycle

Mon passage du ministère pastoral à une vie séculière fut semé d'inquiétudes diverses et nécessitait un investissement important de ma part. À l'intérieur de limites certaines, j'avais le sentiment de pouvoir infléchir ce nouveau parcours professionnel. Les choix que je faisais au quotidien et les décisions structurales que je prenais face à mon travail y tenaient une part non négligeable. Le rôle de la Téluc fut de m'habiller à faire les réaménagements professionnels que je souhaitais mettre en place à mesure que progressait ma carrière. Je cherchais toujours à ce que mon emploi et mes loisirs convergent vers le projet d'écriture que j'entretenais ou à tout le moins contribuent un peu à le rendre possible. Pour cela, j'étais prêt à paraître moins compétent et à limiter les opportunités plus techniques qui auraient pu s'offrir à moi.

4.2.1. Les motifs de mon inscription au baccalauréat en communication

C'est dans ce contexte, notamment pour le motif d'être en mesure de pouvoir écrire un jour le récit de mon expérience pastorale, que j'ai entrepris de lire des œuvres classiques de la littérature mondiale. Par ailleurs, je voyais la lecture des œuvres écrites ou traduites en français comme une activité complémentaire aux lectures que je faisais à propos de la langue elle-même et à la formation que constituait pour moi mon contact avec les personnes des directions des communications chargées de réviser les textes que j'avais d'abord révisés, réécrits ou écrits avant de les soumettre pour publication à l'ensemble d'un ministère. J'étais à l'époque analyste de l'informatique et des procédés administratifs et coordonnateur par intérim du centre de soutien aux utilisateurs des technologies de l'information du ministère des Transports. L'une de mes responsabilités consistait à coordonner le bulletin de vulgarisation technologique¹⁰⁵ destiné à l'ensemble du Ministère et distribué aux responsables de soutien technique ou utilisateurs d'autres organismes qui en faisaient la demande.

Or, vers les débuts de cette carrière en informatique, mon chef de service me suggéra que pour passer du statut d'occasionnel au statut de permanent, il pourrait être utile de m'associer à une institution universitaire qui accepterait de créditer certains de mes acquis antérieurs. Puisque l'expérience de leadership acquise en formation pastorale, en stages, et à la direction d'Églises protestantes pendant

¹⁰⁵ Trimestriel *Au bout du fil*, Direction des technologies de l'information du ministère des Transports du Québec.

onze ans avait été reconnue pertinente pour être embauché comme professionnel au gouvernement, mon premier réflexe fut de m'enquérir auprès de la faculté responsable du programme d'administration des affaires (MBA) de l'Université Laval. La logique gouvernementale, telle que je l'avais comprise à l'époque, voulait qu'un diplôme de deuxième cycle dans un domaine suffise à se qualifier pour un poste, même en l'absence du diplôme de premier cycle correspondant, puisque l'on supposait acquise la scolarité antérieure. La perspective de l'institution universitaire m'a plutôt semblé être que la qualification ou la reconnaissance obtenue grâce à un MBA ne revêtait sa pertinence que si elle s'appuyait sur des compétences préalables et sur un positionnement dans un domaine spécifique d'intervention.

Je croyais que le poste que j'occupais constituait un contexte professionnel qui m'aurait permis de bénéficier des avantages obtenus par l'obtention d'un diplôme de MBA. De plus, ce programme était conçu pour être réalisé par des étudiants qui travaillaient à temps complet. Aucune exigence de résidence (période à temps plein obligatoire) n'était mentionnée et plusieurs cours débutaient à 18 heures : je perçus là une possibilité envisageable. J'examinai donc le programme en détail; il me rebuta complètement. Je trouvais relativement intéressante la description du cours de « macroéconomie », mais, dans l'ensemble, il me sembla qu'il m'aurait fallu faire calcul sur calcul et compter sans arrêt. Quand j'imaginai les travaux requis en regard des contenus de la plupart des cours, cela me fit l'effet qu'aurait sur moi aujourd'hui l'obligation de manger quarante-cinq poutines en cinq repas répartis sur trois jours et dont on aurait remplacé les frites par des jujubes à saveur de foie gras, le fromage par des cornichons sûrs et la sauce par de la moutarde de Dijon. Nourriture infecte ! Études indigestes ! Parcours inconcevable !

Je ne trouvai rien d'autre à l'Université Laval et j'ignorais à quelle université m'adresser, sauf, peut-être la Téléq, que je connaissais pour y avoir été tuteur de cours de bureautique en présentiel, deux ans plus tôt. Après m'être fait expliquer comment procéder pour obtenir une reconnaissance d'acquis par cette université et avoir pris connaissance des règles afférentes, je me rendis compte que la solution la plus avantageuse pour moi était de m'inscrire au baccalauréat en communication.

Contrairement au programme du MBA, j'étais fasciné par la description de plusieurs des cours offerts dans ce programme, et pouvais accepter de réaliser les travaux pour ceux qui me semblaient les moins palpitants. L'avantage pour moi résidait en ceci qu'il était possible d'inclure jusqu'à environ trente crédits en technologies de l'information et trente autres crédits en communication organisationnelle, ce

qui allait permettre de me qualifier minimalement pour le poste que j'occupais déjà, croyais-je. En prime, les cours pour lesquels j'obtins le plus de reconnaissance d'acquis furent ceux qui m'intéressaient le moins, mais dont les crédits étaient parmi les plus importants pour accéder du statut d'occasionnel à celui de permanent comme analyste de l'informatique et des procédés administratifs.

Le motif central pour m'inscrire à ce programme et le terminer se situait donc dans les perspectives professionnelles qu'il semblait pouvoir offrir pour moi ou que je lui attribuais. Mais il y avait aussi davantage que cela; d'autres motifs m'aidaient à tenir la cadence. C'est que je voyais un nombre non négligeable de cours comme des outils de réflexion sur la manière de communiquer dans la culture séculière contemporaine. Il y eut même un cours qui me permit de faire le point sur les enjeux de pouvoir reliés aux valeurs religieuses auxquelles j'adhérais dans les Églises dont j'avais été l'un des dirigeants.

4.2.2. De communicateur à rédacteur bilingue

Je fus tout à fait surpris un jour par le propos d'un professionnel du ministère des Ressources naturelles du gouvernement du Québec : « Je suis agent de communication et non rédacteur », avait-il dit. Je n'avais jusque là pas imaginé que l'on puisse être l'un sans être l'autre aussi. Mon baccalauréat en communication à peine terminé, je parcourus le programme de certificat en pratiques rédactionnelles de premier cycle de la Téléuq. J'eus recours au mécanisme de reconnaissance d'acquis dont je connaissais maintenant très bien les règles; je pourrais ainsi ne suivre que les cours qui m'intéressaient le plus, me faisant créditer les autres.

Pendant que j'étais inscrit à ce certificat en rédaction, je lus un jour dans une revue destinée à des aspirants écrivains et auteurs débutants¹⁰⁶ que d'avoir étudié dans un pays étranger pouvait parfois fournir les bases minimales nécessaires pour écrire et publier dans cette autre langue. Avoir travaillé en Alberta de 1970 à 1975, puis étudié en Ontario de 1980 à 1984, ne m'avait-il pas permis d'absorber non seulement la langue, mais aussi la culture anglo-canadienne ? Je décidai donc de tester mon anglais écrit en intégrant un cours d'anglais à mon certificat en rédaction de la Téléuq. Je me demandais si au fond il serait possible pour moi de gagner ma vie en écrivant l'anglais, comme je l'avais gagné jusqu'alors en écrivant le français, toujours en me rattachant au domaine des technologies de l'information. L'expérience fut concluante. D'une part, j'obtins la note maximale pour ce cours. D'autre part, un ami

¹⁰⁶ Il s'agit de la revue américaine *Writer's Digest* à laquelle j'ai été abonné de 1995 à 1999.

anglophone ayant lu un texte que j'avais produit sur la vie et l'œuvre d'Albert Einstein estimait que mon anglais écrit reflétait les normes culturelles et syntaxiques en usage au Canada dans cette langue.

Je décidai donc après cela d'ajouter deux autres cours d'anglais à mon certificat en pratiques rédactionnelles (techniquement hors programme) : question de bien ressusciter mon anglais écrit et de connaître les enjeux associés aux contextes québécois, canadien et international. C'est ainsi qu'après avoir terminé *Effective Written Communication* (ANG 4005), je m'inscrivis aux cours *Contemporary English Canadian Language and Culture* (LIN 4002) et *An Overview of English Language Varieties and Culture* (LIN 4003). Je suivis ces trois cours à l'automne 1997 et obtins la note maximale pour chacun d'entre eux, soit A+.

Mais le plus encourageant de tout cela était que, dans cette même période, le contrat d'analyste en communication à la clientèle, à la Direction générale des technologies de l'information de la Société de l'assurance automobile, sur lequel je travaillais depuis deux ans arrivait à son terme, sans espoir de renouvellement. Or, immédiatement après ce contrat d'occasionnel, je débute, le 5 janvier 1998, comme rédacteur technique bilingue permanent, dans une entreprise de télécommunications dont une grande firme de consultation informatique a presque aussitôt fait l'acquisition. Cette fonction fut associée par mon employeur au statut formel d'analyste-conseil senior en gestion.

J'étais enchanté de la tournure des événements. J'aimais ce nouveau travail. Il allait me permettre de me former à l'écriture de l'anglais, comme le précédent l'avait fait pour l'écriture du français, toujours à même mes activités professionnelles quotidiennes. Les cours d'anglais suivis à la Télucq m'avaient permis d'acquérir l'assurance sans laquelle je n'aurais jamais osé postuler cet emploi. De plus, ils m'avaient permis de comprendre où nous nous situons, Québécois francophones, par rapport à l'ensemble des usagers de l'anglais de cette planète, notamment dans le contexte du travail. Par ailleurs, je ne m'en suis pas tenu aux seules connaissances transmises dans ces cours. Je me suis, par exemple, procuré un ensemble de ressources et de références linguistiques où il m'était possible de trouver les réponses aux questions que je me posais ou que d'autres me posaient dans le cadre de mon travail.

Au terme des trois années que dura ce mandat auprès d'un seul client dont la langue principale de travail était l'anglais, j'étais devenu tout à fait à l'aise dans ma tâche de rédacteur bilingue et dans celle de traducteur du français vers l'anglais et de l'anglais vers le français. À compter de 2001, le travail que faisait notre entreprise pour ce client à partir des bureaux de Québec fut rapatrié à nos bureaux de

Montréal. Je fus donc ensuite affecté auprès de divers ministères du gouvernement du Québec. Mon rôle de rédacteur y était conjugué à celui de conseiller en formation et en gestion dans un contexte de déploiement de nouveaux systèmes, dont, par exemple, pour la gestion du territoire public. Puis, en 2003, un besoin se présenta au ministère de la Défense où j'ai agi là aussi à titre de rédacteur technique bilingue et traducteur au sein d'une équipe de développement informatique. C'est ce dernier poste que j'occupais au moment de m'inscrire à la maîtrise en formation à distance de la Téluc, à l'automne 2006.

4.3. Inscription au deuxième cycle

La Téluc ne tiendrait-elle pas un rôle d'adjuvant à la maîtrise en FAD comme elle l'avait fait au premier cycle, m'appuyant dans la poursuite d'objectifs professionnels et personnels ?

4.3.1. Élément déclencheur

En 2004 et 2005, il m'était devenu difficile d'obtenir les augmentations salariales habituelles auprès de mon employeur, même si mes fiches d'évaluation semblaient impeccables, ainsi que le taux de satisfaction lié aux facteurs subjectifs et objectifs de ma prestation de travail. En d'autres mots, je faisais bien ce pour quoi j'étais payé, l'on se fiait à moi dans mes sphères de responsabilités et les gens collaboraient de bon gré avec moi. Le directeur qui bénéficiait de mes services comme rédacteur bilingue m'avait assuré que ce rôle n'avait pas d'incidence salariale négative par rapport à d'autres mandats de conseil en gestion chez nos clients. J'ai longtemps cru que son opinion n'était pas nécessairement partagée par tous ceux qui étaient responsables d'appliquer les politiques de l'entreprise et dont les décisions se répercutaient sur l'évolution de ma carrière. J'en vins plus tard à me dire que ma situation n'était pas très différente de celle de tout professionnel qui a atteint les échelons supérieurs de l'emploi qu'il occupe.

M'inscrire à la Téluc, à l'automne 2006, fut la première d'une série de mesures que j'entrepris pour résoudre cette situation qui ne me convenait pas du tout. J'ai également enclenché le processus qui a conduit à ce que j'engage et forme une personne pour me remplacer dans mes fonctions et que l'on me confie d'autres responsabilités chez d'autres clients. Les discussions auxquelles ont donné lieu ces mesures ont permis de clarifier, en janvier 2007, mon statut d'analyste senior en conseil en gestion chez mon employeur. De plus, en août 2008, je passais d'un mandat qui s'est étendu sur une période de cinq ans auprès de la Défense nationale à un mandat un peu plus général auprès de la Société de l'assurance

automobile. J’y tenais une fonction d’analyste en organisation du travail, dans le cadre de laquelle les communications écrites demeuraient une partie importante de mes tâches.

L’enjeu pour moi se situait à deux niveaux. Tolérer que mon salaire ne soit plus même indexé au coût de la vie reviendrait à accepter à long terme une diminution des conditions salariales acquises au fil des ans, alors que l’entreprise pour laquelle je travaillais était en plein essor et l’industrie dans laquelle elle s’insérait sans difficulté particulière. Par ailleurs, je n’aimais pas du tout les attitudes d’un nombre croissant de nouveaux arrivants quant à la valeur des services de rédaction et de traduction qui leur étaient rendus. À entendre l’un des relativement jeunes chefs d’équipe récemment joints à notre groupe de travail, l’on se serait cru revenu à l’époque du taylorisme avec des divisions de tâches strictement définies. J’entendis un jour une critique à propos d’un rédacteur inconnu de moi : « payé pour écrire, et non pour penser ». Cette critique se retournait à mes yeux contre celui qui en était l’auteur. Bien que lui-même (dont je ne dépendais pas au plan de la structure hiérarchique) et les membres de son équipe étaient satisfaits des services de révision que je leur rendais, à l’occasion, j’avais détecté un certain refus d’investir dans la qualité des textes, jugeant que ce travail ne relevait pas des spécialistes technologiques de haut calibre dont ils faisaient partie.

Enfin, au plan personnel, je ne trouvais plus aussi satisfaisant qu’autrefois ce travail de rédacteur technique qui commençait à devoir être fait dans des conditions où les coûts importaient davantage que la qualité, de sorte que j’avais parfois l’impression qu’il n’existait plus de budget pour une révision qui dépasse le stade de la détection des erreurs de formatage. J’avais par ailleurs le sentiment que mes tâches devenaient de plus en plus associées aux dimensions techniques de production, par exemple, pour que l’aide soit accessible de manière contextuelle. Au départ, mon intérêt avait été associé à la conception des systèmes d’aide jusque là inexistants, alors qu’avec les années, ma tâche s’était peu à peu transformée en une fonction de mise à jour d’un système déjà en place. Il me semblait donc qu’un changement important s’imposait, pour que mon travail puisse continuer ou recommencer à être une source de formation.

4.3.2. Mythes et réalités

J’étais fier de l’entreprise pour laquelle je travaillais au moment de m’inscrire à la maîtrise, mais pas aveuglément. Nous avons tendance à souscrire collectivement à certains des mêmes mythes que l’industrie dans laquelle s’inscrivaient nos services, celle des technologies de l’information. L’un de ces mythes était le pouvoir parfois presque magique attribué au préfixe « e » (comme dans *eLearning*). Selon

cette vision du monde – car à mon avis c’en était une –, tout ce qui est précédé par ce préfixe ou qui l’évoque est meilleur, coûte moins cher et est plus efficace que ce qui ne l’est pas. D’ailleurs, lorsque certaines personnes de ce milieu me demandaient ce qu’est la formation à distance, la meilleure façon d’être compris consistait à répondre que cela englobait un univers plus vaste qui incluait ce que nous appelions le *eLearning* ou la *eFormation*.

Les mythes inscrits dans les cultures d’organisation sont une chose, mais l’intelligence pratique et l’expérience en affaires des personnes pour qui je travaillais en étaient une autre. C’est donc sans savoir si ma démarche revêtirait une quelconque pertinence aux yeux de mon employeur que je m’inscrivis au deuxième cycle à la Télunq. J’espérais vaguement que cela permette de débloquent ma situation salariale et de restructurer mes activités professionnelles. Or, cette démarche, conjuguée aux mesures de repositionnement fonctionnel que j’avais amorcées dans mon emploi, a conduit à l’évolution de l’un et de l’autre de ces deux objectifs. Plus tard, j’ai fini par conclure que toute formation universitaire de deuxième cycle, même indirectement liée aux domaines d’affaires de cet employeur, en communication, par exemple, aurait eu une incidence favorable équivalente sur ma carrière au sein de l’entreprise.

4.3.3. Ma perception du programme de maîtrise en FAD de la Télunq

J’étais conscient de l’existence du programme de formation à distance de deuxième cycle de la Télunq depuis assez longtemps. Je n’en avais cependant jamais vu la pertinence pour moi avant que les fonctions occupées dans mon travail me conduisent à percevoir cette modalité de formation comme une tendance croissante dans les grandes organisations. J’avais notamment participé à l’élaboration d’un plan de formation dit « Web Based Training »; l’on y avait sollicité ma contribution pour déterminer quels seraient les contenus à intégrer à une formation qui serait développée par une firme spécialisée en formation web pour Bell Canada.

Un changement s’était ainsi peu à peu opéré dans ma manière de voir la formation à distance. C’est à partir de cette nouvelle perception que j’ai examiné de façon détaillée les contenus du programme de maîtrise en formation à distance. Un examen attentif me révéla qu’il serait possible de combiner cours à contenus ouverts et stages, de manière à construire un programme taillé sur mesure en fonction de mes propres besoins. C’est cette caractéristique du programme qui m’a convaincu de m’inscrire à la maîtrise en formation à distance (FAD) de la Télunq, à l’automne 2006.

Je me souviens, il y a maintenant trente ans de cela, avoir suivi un cours avec des enseignants, dans le contexte d'activités de formation religieuse, tenues parmi les membres des Églises protestantes où j'œuvrais. Or, j'estimais privilégiées ces personnes qui, à cette époque, me semblaient comprendre mieux que n'importe qui les processus par lesquels se font les apprentissages de chacun. Je profiterais de mon passage à la maîtrise en FAD pour prendre connaissance de ce vaste monde de connaissances qu'est l'éducation – au sens de ce qui importe aux adultes en autoformation, plutôt que selon une perspective institutionnelle. Une fois inscrit, je verrais comment m'orienter de manière plus spécifique.

C'est toutefois sans approfondir la question du type de programme que j'allais me construire que j'expédiai par la poste mon dossier d'inscription, le 17 septembre 2006, en indiquant simplement ceci à la rubrique *Justification de la demande* du formulaire d'admission :

Je constate une tendance pour les grandes organisations où j'interviens à s'orienter vers la formation à distance. J'aimerais me rendre apte à contribuer à l'évolution de ce domaine de connaissance et d'intervention.

Bref, c'était sans trop savoir à l'avance où cette aventure me conduirait que j'entrepris ma maîtrise en formation à distance à la Télunq. L'ouverture du programme était à mes yeux l'une de ses très grandes forces. D'autant plus que c'est cela même qui allait me permettre d'explorer des thématiques dont je ne soupçonnais même pas l'existence au moment de mon inscription : l'autobiographie comme démarche de formation et l'autobiographie comme fondement méthodologique d'une recherche.

4.4. Mes intérêts de connaissance au deuxième cycle

Au départ, je savais que je n'étais pas disposé à investir mes efforts dans des études qui ne m'intéresseraient pas profondément et qui ne me rapporteraient pas au plan personnel. D'où l'importance capitale pour moi de la perception d'ouverture du programme offert par la Télunq. C'est ainsi que j'ai tout de suite attribué à mon projet d'études de deuxième cycle un autre sens que celui lié à mes occupations professionnelles immédiates, un sens plus intime, plus personnel, que j'exprimais ainsi en mon for intérieur : je devrais bien être capable de me construire un programme qui réponde à mes intérêts personnels profonds. Je me disais que dans le pire des cas, je ferais un ou deux cours, puis plierais bagages, si jamais je me rendais compte que je m'étais trompé.

4.4.1. Comment apprend-on ?

Six semaines après avoir posté ma demande d'inscription, je mettais à la poste trois nouveaux documents que j'expédiais parallèlement par courriel. N'ayant reçu aucune nouvelle de la Téluc, ni même une confirmation de réception, je m'inquiétais. Je me disais que ces documents pourraient m'aider à défendre ma candidature devant le comité d'admission, selon les procédures indiquées dans la documentation expliquant les étapes du processus d'admission. Or, le jour même où je mettais à la poste cet envoi, je reçus ma confirmation d'acceptation et, en autant que je me souviens, le matériel du premier cours auquel je m'étais inscrit, *Fondements théoriques de la formation à distance*.

Mon expérience d'étudiant à distance au premier cycle à la Téluc m'avait conduit, dès le début d'un cours, à centrer mes efforts sur les objectifs jugés primordiaux par l'équipe de concepteurs, lesquels étaient intégrés à même le barème d'évaluation. J'en étais ainsi venu à me préoccuper prioritairement des exigences de chaque cours telles que reflétées dans les travaux notés, ce qui impliquait de commencer par une prise de connaissance de celles-ci avant même de lire le reste du matériel. Sur la base de cette même logique, je mis à profit le délai de six semaines entre mon inscription et mon admission à la maîtrise pour parcourir le site web de la Téluc à la recherche de tout ce qui était susceptible de m'aider à rédiger mon mémoire, vu comme étape ultime du programme.

Fort de l'information ainsi acquise, j'étais décidé à faire chaque travail noté de la maîtrise en m'inspirant de ce que j'avais appris sur la préparation d'un mémoire, pas en ce qui concerne la structure formelle détaillée (problématique, cadre conceptuel, discussion...), bien sûr, mais pour tout ce qui concerne la rigueur et les normes de présentation. Je trouvais surtout très intéressant – et applicable à bien des cours – ce que l'on disait sur la formulation d'une question de recherche pour un mémoire de maîtrise. Sous une forme ou l'autre, cette approche me paraissait intégrée au matériel de certains des cours que j'ai faits par la suite, par exemple : *Lectures dirigées* (ÉDU 6004 et ÉDU 6005), *Travaux pratiques* (ÉDU 6015) et *Projet personnel* (ÉDU 6403). Toujours est-il que c'est avec cette idée que j'aborderai mes premiers cours de maîtrise : ÉDU 6101, *Fondements théoriques de la formation à distance I*; ÉDU 6002, *Communication et formation à distance*; et ÉDU 6015, *Travaux pratiques I*, duquel je fis une continuité de ÉDU 6101 sur les fondements théoriques de la FAD.

Après avoir longuement examiné le matériel disponible pour mon premier cours (ÉDU 6101), je soumis à la personne chargée d'encadrement une proposition de travail noté qui impliquait de ne remettre qu'un seul document. Ce travail intégrerait toutes les exigences du cours et graviterait autour d'une seule

question : comment apprend-on ? Je voulais me familiariser avec les grandes théories de l'éducation, de la perspective de l'apprenant, et me situer moi-même concernant mes propres mécanismes d'apprentissage. Lorsqu'il fut terminé, j'ai intitulé ce travail, *Apprendre : exploration, découverte, mise en chantier et construction*. Ce titre exprimait de façon synthèse ce que j'avais intégré de ma démarche dans le cours ÉDU 6101. Les commentaires que je reçus furent accompagnés d'un encouragement à soumettre mon texte aux éditeurs de la revue DistanceS, ce que je fis.

Comme aucun des articles de cette revue en ligne n'était d'une longueur comparable au travail noté que j'avais remis, 85 pages, j'étais convaincu qu'un exercice important de révision et de réécriture s'imposerait. C'est donc dans le cadre d'un cours à contenu ouvert, *Travaux pratiques I* (ÉDU 6015), que je choisis de soumettre, à titre de projet d'article, le texte que l'on me conseillait de publier dans DistanceS. L'éditeur me demanda de le réduire à 25 pages, bibliographie incluse, ce à quoi je m'attendais. Je pris la décision d'éliminer les dimensions les plus personnelles de mon premier travail pour ne publier que ce qui me semblait d'un intérêt général pour ceux qui, comme moi, étaient étudiants à la Téluc.

Je publiai donc ce que j'avais compris des théories constructiviste, cognitiviste et behavioriste, ainsi que la manière dont je voyais l'enseignement transmissif. La perspective était strictement celle de l'apprenant qui compose avec les théories sur lesquelles s'appuient les divers systèmes éducatifs dans lesquels il doit évoluer. J'insistais sur la responsabilité de trouver notre propre façon d'apprendre, même lorsque les courants dominants sont plus nuisibles qu'utiles en regard des formes d'apprentissage qui nous sont les plus naturelles.

Cet article émanait de mon expérience d'étudiant et se référait à ma propre pratique. Cela ne se dégageait cependant peut-être pas suffisamment du texte. En effet, l'un des commentateurs critiques anonymes de la revue DistanceS a semblé percevoir dans mon article une tentative de dire aux autres comment se positionner comme étudiant, sans détecter que j'exprimais une vision de l'apprentissage fondée dans ma propre démarche, explorée dans le cours ÉDU 6101, *Fondements théoriques de la formation à distance I*. Cette démarche s'appuyait sur mon expérience d'apprenant dans divers contextes tout au long de ma vie. Avant sa publication, j'ai ajusté le texte pour tenir compte de ce commentaire et rendre plus explicites mes intentions de communication, mais je me suis demandé si le recours au « nous » éditorial n'avait pas contribué à donner cette impression initiale.

Pour revenir au contenu même de l'article, une fois réalisé mon travail de compréhension des théories générales de l'éducation sur lesquelles s'appuie la formation à distance, je m'étais rendu compte que ce qui m'avait paru précédemment très complexe et de calibre élevé me semblait dorénavant être un fondement de départ. Je comparais ces théories aux lettres d'un alphabet qui trouvent leur véritable utilité non pas dans la seule capacité de les distinguer les unes des autres, mais plutôt dans le processus même d'écriture : une fois connues, il reste à en faire usage. Or, ce que je trouvais de vraiment intéressant était le potentiel qui existe pour une personne de faire des apprentissages qui le conduisent à dépasser ses propres limites personnelles. C'était là l'accent principal de l'article (Garneau, 2007) extrait de mon premier travail noté à la Téluc, et auquel je donnai le titre *Apprendre : de l'abécédaire à la redéfinition de soi !*

4.4.2. Comment communique-t-on ?

Tout comme j'ai voulu comprendre quels étaient les mécanismes d'apprentissage, j'ai aussi voulu comprendre les mécanismes de communication. Dans le premier cas cependant, la formation universitaire préalable dont je disposais ne s'alignait pas sur celle à laquelle je m'exposais dans le cadre de la maîtrise. Je n'ai donc pas même songé à la pertinence de ce que j'avais appris d'un cours comme *Philosophie de l'éducation chrétienne*¹⁰⁷, dans mon baccalauréat en théologie réalisé dans les années 1980. Par contre, l'affaire était tout autre dans le cas de mon questionnement sur les communications interpersonnelles, car mon baccalauréat en communication, datant des années 1990, était plus récent, et certains cours du certificat en pratiques rédactionnelles m'avaient exposé à des concepts théoriques applicables aux communications interpersonnelles auxquels j'avais toujours voulu revenir.

En m'inscrivant au cours de maîtrise *Communication et formation à distance* (ÉDU 6002), j'espérais ressusciter ou approfondir des connaissances acquises au premier cycle. Je souhaitais aussi comparer ma pratique professionnelle de rédacteur technique à celle de la communication éducative. Ce dernier concept avait suscité le plus haut intérêt chez moi dès que j'en avais pris connaissance en parcourant la description du cours ÉDU 6002 sur le site web de la Téluc. J'avais prévu ne prendre ce cours que

¹⁰⁷ Par exemple, dans un travail noté de ce cours de sensibilisation à l'éducation d'une perspective chrétienne destiné à des pasteurs et enseignants, l'on nous invitait à choisir une situation d'apprentissage pour en analyser les processus de formation. J'avais choisi d'appliquer la démarche proposée au processus de formation adopté par les Forces armées canadiennes dans l'entraînement au métier de policier militaire. Les résultats avaient été fascinants pour moi et ce que j'en ai appris aurait pu être utile pour mes travaux en formation à distance. Mais c'est comme si j'avais choisi de ne pas mélanger les genres entre formation religieuse et formation séculière – ou ne l'osait pas !

relativement tard dans le programme et seulement dans la mesure où plusieurs autres objectifs auraient d'abord été atteints.

Mais, l'un des textes du premier cours que j'ai suivi au programme de maîtrise, ÉDU 6101, était de Tardif (1992a) et s'intitulait « Les principes de la communication pédagogique stratégique ». Ce texte m'avait tellement intéressé que je pris la décision de suivre dès la session suivante le cours de communication en formation à distance. Une fois en contact avec le matériel de ce second cours, ÉDU 6002, j'ai apporté un autre changement à mon plan de travail initial. Je me servais des travaux notés de ce cours pour tenter de comprendre des situations de communication ayant posé problème pour moi. Je le ferais sous l'angle des théories de communication interpersonnelle auxquelles j'avais été exposé dans ce cours et dans des cours précédents à la Téluc, notamment au premier cycle. Le matériel pédagogique du cours ÉDU 6002 nous invitait à choisir l'un des modèles présentés à même le cours et, si je me souviens bien, d'utiliser en l'adaptant au besoin, une grille d'analyse également fournie.

Aucune des approches proposées dans le matériel pédagogique du cours ne me convenait réellement. Je procédai donc comme je l'avais fait pour le cours précédent et me familiarisai en profondeur avec le matériel fourni, tout en réfléchissant à un travail noté qu'il me conviendrait de réaliser et qui intégrerait l'ensemble des exigences du cours. En cela, je m'inspirais, encore une fois, de ce que j'avais appris sur la formulation d'une question de recherche pour l'élaboration d'un projet de mémoire de maîtrise. En plus de lire le matériel du cours ÉDU 6002 lui-même, je révisai l'essentiel des notes des cours suivis au premier cycle qui se rattachaient à mon champ d'intérêt. Je relus aussi de grandes parties des manuels; je les avais trouvés si intéressants que je m'étais promis d'y revenir.

Au terme de cet exercice et après une période de cogitation, je convins avec la personne chargée d'encadrement que je développerais mon propre modèle de communication en m'appuyant sur les aspects des modèles fournis qui me paraissaient les plus prometteuses pour mes propres fins. J'appliquerais ce modèle à l'analyse de deux situations de communication tendues que j'avais expérimentées, l'une au sein du groupe cours ÉDU 6002, l'autre au club Toastmasters Alegría dans l'année où j'en étais le président. Dans chacune de ces situations, un ou des participants s'étaient opposés avec une insistance soutenue à l'orientation proposée par l'animateur, ce qui avait eu un effet refroidissant sur le climat. Je m'associais à la personne chargée d'encadrement, dans ses interventions face à ce conflit, y puisant une source de formation et de réflexion donnant lieu à de nouvelles interrogations.

Bien sûr, j'étais conscient de m'engager sur une voie longue et périlleuse, mais c'est là ce que je tenais à faire. J'espérais que cette démarche me donnerait une bonne compréhension des modèles théoriques exposés dans le matériel fourni avec ce cours et me permettrait de faire les liens avec certaines des théories qui m'avaient intéressé dans des cours du premier cycle. J'espérais surtout que cet exercice contribuerait à m'aider à comprendre certaines situations complexes qui ont lieu parfois dans les communications interpersonnelles au sein de petits groupes formels ou informels ou en dyades.

Le modèle que j'ai développé et appliqué à l'analyse des deux situations communicationnelles identifiées comme problématiques m'avait permis d'atteindre mes objectifs théoriques, mais il m'avait surtout donné envie de lire les travaux de Watzlawick (1991, 1981, 1972, 1967) sur lesquels Tardif (1992a) s'appuyait et ceux de Bateson (1972) sur lesquels Watzlawick s'appuyait. Après avoir terminé ce deuxième cours, je me mis donc à la tâche de lire ce que ces deux auteurs avaient eux-mêmes écrit. De fait, c'est de ces lectures, bien plus que de mes travaux en ÉDU 6002, que sont venus les plus importants bénéfices – mes travaux dans le cours *Communication et formation à distance* m'ayant toutefois mis sur d'importantes pistes.

Ce travail noté produit en 2007 s'intitulait *Communication éducative : un modèle fondé sur le choix et l'action*. En bout de piste, la personne chargée d'encadrement m'offrit le commentaire évaluatif suivant :

Le territoire parcouru est vaste et riche et très éclairant. Votre analyse si justement documentée mériterait d'être connue davantage. J'ai trouvé pour ma part, à la lecture de votre texte des explications théoriques très pertinentes aux diverses situations de communication éducative vécues depuis que je travaille dans ce cours. Je compte bien conserver votre texte, le relire et mettre à profit vos analyses avec d'autres étudiants qui suivront. Je vous remercie infiniment pour toutes vos contributions dans ce cours qui illustrent à la fois la complexité et la richesse du domaine de la communication. [...].

Ce commentaire m'avait encouragé et touché, car je m'étais investi dans les échanges au sein du groupe. L'effet favorable de mes interventions sur le climat du groupe m'avait aussi été confirmé tout au long du cours par les propos d'un certain nombre d'étudiants.

De ces travaux enracinés dans des situations vécues et des réflexions qui s'ensuivirent, je sortais mieux habilité à intervenir dans des situations de communications complexes. Je me sentais moins vulnérable à

certaines potentiels de mésententes qui avaient jusque là échappé à ma compréhension. Ces apprentissages constituaient à mes yeux une source de motivation porteuse de sens quant à la poursuite de ma démarche de formation au deuxième cycle à la Télug.

4.5. Mon rapport à la formation à distance

Aux premier et deuxième cycles, j'étais pleinement engagé quant aux contenus à m'approprier et aux compétences à acquérir. Mais comment est-ce que je composais avec les contraintes propres au contexte dans lequel se produisaient mes apprentissages : la formation à distance telle que pratiquée à la Télug tout au long de mon parcours d'étudiant à cette institution ?

4.5.1. Centration des efforts sur les objectifs jugés primordiaux

À l'automne 1991, je m'inscrivais à mon premier cours de la Télug, COM 5000, *Communication dans les organisations*. J'avais méticuleusement suivi les conseils pédagogiques du guide d'études et réalisé avec tant de soin la plupart des exercices facultatifs qu'une fois le temps venu de passer aux activités notées, j'étais à bout de souffle. Je me souviens m'être dit que les exercices n'avaient pas nécessairement tenu leur promesse « d'aider à réaliser les activités notées » et qu'en fait une partie de mon temps aurait été mieux investi si j'étais passé plus rapidement à ces dernières. J'aurais ainsi pu voguer sur l'énergie motivationnelle du premier contact avec une matière que je jugeais fort intéressante, mais dont une multitude d'exercices d'appropriation avait fini par lui faire perdre son lustre.

Cette première expérience d'étudiant à la Télug a contribué à orienter ma façon de faire par la suite : lire absolument tout, j'y tenais, mais ne faire que ceux des exercices préparatoires aux travaux que je percevais comme réellement utiles. Il s'est avéré que j'obtenais de meilleurs résultats en adoptant cette approche que lorsque je m'étais imposé la règle de ne négliger aucune consigne. En 1994, j'accélérai le pas, espérant pouvoir terminer à l'hiver 1995. Il s'avéra que le cours COM 2000, *Histoire des communications*, se prêtait très bien à l'application d'une technique de synthèse de documents apprise dans le cadre d'une formation en entreprise et à laquelle je tenais à m'exercer. Je ne crois pas cette fois-là avoir suivi aucun des conseils contenus dans le matériel du cours de la Télug, ni fait aucun des exercices, même pas mentalement. J'ai sans doute lu comme j'en avais l'habitude, la totalité du matériel pédagogique du cours, car de l'information utile se trouvait parfois insérée à même les exercices, mais j'ai surtout commencé par lire les exigences en vue de l'obtention des notes, et j'ai canalisé tous mes efforts à suivre ces consignes-là. Mon constat fut à l'opposé de celui de mon premier cours. Ma note

avait été excellente, mais j'avais le sentiment d'être passé si rapidement à travers le matériel du cours que je n'en avais pas tiré pleinement profit.

De l'automne 1991 à l'hiver 1993, mes notes oscillaient entre B, B+, A- et A. À partir de l'hiver 1994 jusqu'à la fin de mon baccalauréat, à l'hiver 1995, mes notes se situaient toutes entre A et A+, même lorsque j'étais inscrit à 9 ou 12 crédits par session, tout en travaillant à temps plein. Telles furent également les notes obtenues à mes cours au certificat en pratiques rédactionnelles. J'avais fini par me rendre compte que j'obtenais de meilleurs résultats lorsque je lisais les exigences notées très tôt dans le processus de réalisation d'un cours et m'en tenais à ce dont j'avais réellement besoin pour réaliser ces activités, ne suivant que ces seules consignes-là, laissant la plupart des exercices facultatifs de côté.

C'est sur la base de ces conclusions que j'ai entrepris ma maîtrise en formation à distance (FAD). Dans la période de six semaines entre mon inscription au programme et le moment où j'ai reçu mon admission, du 19 septembre 2006 jusqu'à la fin d'octobre 2006, après avoir écouté la série de sept vidéos, *La formation à distance sous tous ses angles*, accessible sur le site de la Télunq (s.d.), j'ai cherché à obtenir toute l'information possible à propos de la FAD, de même qu'à propos de l'écriture du mémoire¹⁰⁸.

En somme, j'ai choisi d'entreprendre ma maîtrise dans son ensemble un peu à la manière dont j'avais appris à gérer mon parcours d'apprentissage dans les cours un à un, en m'interrogeant dès le début de ma démarche sur les travaux que je réaliserais en fin de parcours. Dans les cours de premier cycle, cette démarche me permettait de mieux arrimer à mes objectifs d'apprenant les priorités des concepteurs de cours qui se trouvaient reflétées dans la pondération des activités notées. Délester mon parcours des activités conçues pour m'aider, m'offrait une plus grande flexibilité face aux contenus que je jugeais les plus significatifs.

À l'orée de mon programme de maîtrise, les enjeux me paraissaient plus complexes quant à leur forme, mais assez semblables quant à leur fonction. J'étais persuadé qu'aucun conseiller pédagogique n'avait pour tâche de définir mon programme à ma place, que c'était ma tâche et la mienne seule. Je savais que des conseils étaient disponibles, mais ne croyais pas que cela pouvait inclure une orientation spécifique.

¹⁰⁸ C'est ainsi que je lus le mémoire de Maltais (2004), *Pour un centre télématique québécois à l'enseignement secondaire*, la monographie de Deschênes et Maltais (2006), *Formation à distance et accessibilité*, puis le document *Préalables à l'inscription* (Télunq, s.d.) au cours de 21 crédits EDU 6500, mémoire en FAD. Je poursuivis ensuite ma démarche à l'aide du tutoriel *InfoSphère* (UQAM, s.d.), du *Petit guide à l'usage du rédacteur d'un mémoire ou rapport de stage* de Pierre Couronne (2002) et du *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat* de l'université de Montréal (2009).

Il me sembla donc que je n'avais pas besoin d'avoir reçu mon admission ni le matériel de mes premiers cours, avant de commencer à considérer la voie que j'allais vouloir suivre dans mon programme de maîtrise en FAD.

Je me suis donc également mis à étudier la description de tous les cours disponibles au programme de maîtrise en formation à distance et j'ai produit un tableau synthèse indiquant les travaux que j'anticipais réaliser pour ceux des cours qui m'intéressaient le plus. Ce faisant, j'identifiai un sujet possible de mémoire et m'interrogeai sur les cours à choisir en fonction de ce sujet. Au terme de cet exercice, je disposais d'une très bonne vue d'ensemble des possibilités qui s'offraient à moi dans le cadre de mon programme de maîtrise. Connaissant les descriptions théoriques des cours, il m'était possible de mettre cela en relief avec les commentaires faits par les étudiants ou chargés d'encadrement que je croisais ici et là, de manière fortuite vers le début de mon parcours, ce qui m'a notamment permis d'éliminer deux des cours que j'aurais autrement considéré importants. En effet, le plus difficile me semblait être de renoncer aux cours que je n'allais pas pouvoir suivre. Ma démarche me permettait de rester axé sur mes propres objectifs, lesquels étaient fixés en fonction du projet de mémoire potentiel identifié.

Ce tout premier projet de mémoire était structuré autour du thème de l'acquisition des langues. Il s'agissait de l'extension d'un engagement de cinq ans comme membre d'un club Toastmasters d'expression espagnole et dont j'avais été élu président pour l'année 2006-2007. Cette tâche m'avait placé en situation d'élaborer un document d'orientation pour l'année. Il s'inscrivait dans la philosophie de leadership de Toastmasters international et s'inspirait du matériel de formation de cette organisation. Ce plan était fondé sur un effort soutenu de ma part pour ancrer mon vécu en acquisition des langues secondes ou étrangères dans des pratiques pédagogiques reconnues. Pour moi, cela passait par la lecture en espagnol d'ouvrages théoriques sur l'acquisition de l'espagnol comme langue étrangère et des langues secondes ou étrangères en général. Mon document s'appuyait sur des notions qui m'avaient servi de guide dans ma pratique d'acquisition de langues et que semblaient confirmer les chercheurs et enseignants dont j'avais consulté les modèles didactiques ou résultats de recherche¹⁰⁹. J'envisageais la

¹⁰⁹ Les textes en espagnol consultés dans le processus d'acquisition de cette langue peuvent être regroupés dans les catégories suivantes : ouvrages théoriques proposant des modèles d'acquisition de la langue, résultats de recherche faites par des praticiens ou théoriciens en acquisition de langues secondes ou étrangères, ouvrages visant à aider les personnes qui accompagnent ceux qui cherchent à faire l'acquisition d'une langue, matériel didactique sur lequel je me suis appuyé pour faire l'acquisition de l'espagnol comme langue étrangère, ouvrages de référence à caractère théorique et pratique portant sur la traduction de l'anglais ou du français vers l'espagnol et qui m'ont servi de guide aux traductions réalisées pour le bénéfice du club Toastmasters Alegría, ainsi que pour concevoir un prototype d'interface en espagnol d'un logiciel pour la Défense nationale.

possibilité de poursuivre ces travaux dans le cadre de mon mémoire de maîtrise à la Téluc en explorant et approfondissant ceux des principes de formation à distance qui pouvaient le mieux s'appliquer à une telle démarche.

Cette manière d'entreprendre mon programme de maîtrise fut bénéfique à bien des égards. Elle me permit de comprendre dès le début de ma démarche deux des exigences clés pour rendre possible le dépôt d'un projet de mémoire à la Téluc : le choix d'un sujet et l'intérêt d'un chercheur pour ce sujet. Je décidai aussi d'arrimer la démarche de chacun de mes cours avec ce qui allait être exigé de moi au moment de l'écriture du mémoire. Cette approche m'a orienté dans la réalisation des travaux de mes premiers cours de maîtrise, où dans chaque cas, je tentais de répondre à une question précise, comme l'on conseillait dans le matériel consulté sur la façon d'écrire un mémoire ou une thèse. Cette façon de faire m'a par ailleurs rendu attentif – dès le début de mon programme de maîtrise – aux normes dont j'allais devoir tenir compte lors de l'écriture de mon mémoire, normes qui conduisent potentiellement à une plus grande rigueur et à une meilleure compréhension des textes produits, me semblait-il.

4.5.2. Qualité et pertinence des cours

Dès les premiers cours suivis à la Téluc, je fus très satisfait de la qualité du matériel et du soutien que je recevais de la part des tutrices ou tuteurs qui m'étaient assignés. Le nombre d'exercices facultatifs proposés dépassait mes besoins, mais je ne voyais pas en cela l'objet d'une critique ni ne pensais que les cours devraient inclure moins de matériel, malgré le peu d'usage que j'en faisais généralement. De fait, au baccalauréat en présentiel que j'ai fait en théologie, certains professeurs étaient mieux préparés que d'autres et la qualité des cours n'était pas constante. Par voie de comparaison, je trouvais que le matériel de chacun des cours de la Téluc était préparé avec soin, que les consignes étaient claires et les contenus traités de manière intéressante. Je n'ai jamais changé d'avis sur ce point. D'ailleurs, dans les cours que j'ai suivis au second cycle à la Téluc, l'on invitait généralement l'étudiant à ne faire que les exercices facultatifs dont il ressentait le besoin et, dans les cas où des travaux notés spécifiques étaient proposés, à négocier ceux-ci avec la personne tutrice¹¹⁰.

Il était inévitable cependant que le fait d'étudier à propos de la formation à distance, des théories de l'éducation sur lesquelles elle se fonde (ÉDU 6101) et des dynamiques de communication éducative qu'elle met en œuvre (ÉDU 6002) me rende sensible à certaines dimensions qui avaient jusque là tout à

¹¹⁰ J'ai suivi les cours dits à contenus fermés ÉDU 6101, ÉDU 6002, et les cours à contenus ouverts ÉDU 6004, ÉDU 6005, ÉDU 6015, ÉDU 6403, ÉDU 6407, dans les versions courantes entre octobre 2006 et décembre 2008.

fait échappé à mon attention. Après avoir satisfait aux exigences du cours *Fondements théoriques de la formation à distance I* (ÉDU 6101), j'ai choisi de m'inscrire au cours *Communication et formation à distance* (ÉDU 6002). Outre ma fascination pour un texte de Tardif (1992a) sur la communication éducative stratégique dont j'ai déjà parlé¹¹¹, je voulais revisiter certains des concepts appris au premier cycle, ce que j'ai également déjà mentionné.

C'est ainsi que je relus le matériel du cours *Le langage et ses usages* (LIN 3001), car lorsque j'avais fait ce cours de premier cycle à l'automne 1996, je m'étais promis de revenir à ses contenus. Je relus donc de grandes portions du manuel conçu par Roberge, Richard et Bleton (1990), *Le langage et ses usages : contexte, intention, interaction*, puis parcourus le matériel pédagogique qui l'accompagnait et les travaux notés que j'y avais réalisés. Je constatais que les exigences de ce cours m'avaient conduit à répertorier dans le manuel les réponses potentielles aux nombreuses questions notées auxquelles il fallait répondre. Je me souviens avoir estimé difficile de trouver toutes ces réponses et que de faire cela ne me laissait pas le temps d'approfondir certains contenus qui auraient pu m'intéresser. Maintenant que je revisitais ce matériel après avoir été exposé aux grandes lignes des théories behavioriste, cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage (Garneau, 2007), je me rendais compte que la démarche ne laissait pas beaucoup de flexibilité à l'étudiant.

Par voie de contraste, certains des cours réalisés au premier cycle et tous ceux que j'ai choisis au deuxième cycle m'ont offert une très grande latitude dans le choix de mes travaux notés, ce que j'ai toujours préféré aux approches plus restrictives.

4.5.3. *Autoformation assistée*¹¹²

Lorsque j'ai décidé d'apprendre l'espagnol, je n'ai choisi la Téluc que pour le plus avancé de la série de cours qu'elle offre, *La lectura y la redacción en español* (ESP 4001). La formule à distance me paraissait parfaite pour un cours sur la rédaction, mais pas pour acquérir les bases d'une langue seconde ou étrangère. Au départ, j'ai eu recours aux opportunités qui étaient disponibles en fonction de mon état de développement, dont un cours d'initiation de cinq semaines offert par mon employeur et un cours de niveau intermédiaire sur campus.

¹¹¹ Voir section 4.4.2, *Comment communiquer-t-on ?*

¹¹² Autoformation assistée. Après avoir écrit ce titre, j'ai trouvé, en décembre 2008, la même expression dans un des mémoires de maîtrise en formation à distance déposés sur le site de la Téluc (Gaucher, 2007, p. 6, 73), laquelle était empruntée de V. Glikman (2002, p. 248, 250), *Des cours par correspondance au «e-learning»*.

Si le souvenir que j'en garde est exact, il me semble que j'initialisais un appel téléphonique environ chaque trois ou quatre semaines auprès de la tutrice de ce cours d'espagnol, toujours à l'intérieur de ses plages de disponibilité. Je souhaitais bien sûr que nous discussions à propos des contenus du cours, mais aussi, j'étais à l'affût de toutes les opportunités possibles pour échanger oralement avec des interlocuteurs de langue espagnole. Il se trouva que parmi les travaux notés ou non notés, cela n'était guère important pour moi dans ce contexte, plusieurs impliquaient des échanges oraux. J'en profitais pour poser les questions auxquelles je n'avais pas réussi à trouver de réponses par moi-même dans les semaines précédentes. Je soumettais également des questions par courriel, par exemple, demandant une suggestion pour un dictionnaire des difficultés de la langue espagnole, quelque chose qui soit un peu l'équivalent du Multidictionnaire de la langue française de Marie-Éva de Villers pour le Québec.

J'avais l'impression d'avoir affaire à une personne très compétente, même si je me rendais compte que certaines de mes questions étaient un peu trop spécifiques et auraient nécessité une recherche que je n'exigeais pas de la part de la tutrice. Mais cela même m'aidait à baliser mes questions de façon à rester dans les dimensions les plus pratiques de l'usage réel que l'on fait d'une langue vivante à l'oral ou à l'écrit, notamment l'espagnol. J'étais donc très satisfait. De plus, cette personne tutrice ne se gênait jamais pour me reprendre lorsque je commettais des erreurs, tout en étant également fort attentive à souligner mes succès, tant sur la forme que sur le fond.

Ce que je retiens de mon passage à la Téluc pour l'ensemble des cours que j'ai suivis, au premier comme au deuxième cycle, est d'avoir été exposé à des tuteurs, chargés d'encadrement ou professeurs (pour l'accompagnement au mémoire et aux cours ouverts du deuxième cycle) dont l'attitude, la disponibilité et la compétence étaient du même ordre que celles de la tutrice du cours d'espagnol, c'est-à-dire excellent. Par contre, il m'est aussi arrivé dans un très petit nombre de cours d'expérimenter une certaine frustration face aux attitudes de la personne tutrice. Il s'agissait parfois d'intransigeance, parfois d'un manque de vigilance. Je ne m'en suis pas formalisé outre mesure. Dans mes cours postsecondaires en présentiel, il y avait eu des professeurs stimulants et d'autres dont l'enseignement ne me rejoignait pas du tout. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi du tutorat obtenu dans une université à distance ?

4.6. Temps du récit, temps de la vie

Un événement est venu appuyer, plus encore que ceux mentionnés jusqu'ici, la validité de mes études de deuxième cycle auprès de ceux pour qui je travaillais. Lors d'une rencontre d'évaluation tenue en

juin 2009, soit presque trois ans après mon inscription à la maîtrise, mon directeur recommandait formellement que, dans la mesure du possible, mon prochain mandat soit en lien avec mes études récentes et avec mon expérience plus ancienne d'enseignement et de formation. De plus, cette évaluation annuelle fut accompagnée d'une augmentation salariale supérieure à celles des trois années précédentes. Il y était notamment fait mention de la qualité de mes interventions en clientèle, mais aussi de ma publication dans *DistanceS* et de ma participation en mai 2009 à un colloque de l'Acfas en lien avec mes études de deuxième cycle à la Téléq.

À quoi bon cette pertinence aux yeux de mon employeur ? N'étais-je pas en fin de carrière ? Que m'avaient apporté mes études à la maîtrise en FAD au-delà du combat professionnel ? Comment pouvais-je récupérer ces derniers moments de mon parcours à la Téléq pour qu'ils m'aident à structurer ma vie au-delà du travail ? Cela ne devait-il pas passer par un thème de recherche pour l'écriture et le dépôt du mémoire qui puisse être réinvesti socialement ? La démarche réflexive que j'avais adoptée pour mes études à la maîtrise depuis 2006 m'avait beaucoup appris à propos de moi-même. J'avais tenté de répondre aux questions suivantes : Comment apprend-on ? Comment communique-t-on ? Comment change-t-on ? Je m'étais ensuite efforcé de comprendre la valeur d'une démarche autobiographique pour la formation de son auteur et pour la production de connaissances utiles à une communauté d'intérêt. Ces questions avaient structuré mes travaux pour les trente premiers crédits de ma maîtrise en FAD, soit les vingt-quatre crédits de scolarité et les six premiers du mémoire (ÉDU 6500).

Le travail autobiographique à caractère personnel réalisé dans ce contexte m'avait permis de comprendre que toute ma vie pouvait être vue comme une immense tentative de surmonter ce que je percevais être des limites personnelles. Sept années comme policier militaire m'avaient permis d'acquérir une très grande assurance pour faire face aux dangers physiques et me tirer d'affaire dans les pires conditions matérielles. Ma formation théologique et mon ministère pastoral m'avaient formé intellectuellement et m'avaient instrumenté pour assumer un leadership dans des responsabilités telles que celles que l'on me confia par la suite au gouvernement du Québec et dans l'entreprise privée. Quant à elle, ma décision de quitter le ministère pastoral avait été un refus de vivre ma foi d'une manière dont je craignais de découvrir un jour qu'elle avait été partiellement inauthentique et donc mal fondée. Je l'avais toujours su, même si je ne parvenais pas à identifier la nature exacte de mon malaise.

Ma démarche autobiographique pour préparer cette recherche¹¹³ me permit néanmoins de comprendre que les piétinements spirituels qui s'ensuivirent s'intégraient aussi à cette même préoccupation.

J'en vins à considérer ma vie à travers la thématique suivante : *Devenir pleinement humain, le devenir avec et pour autrui*¹¹⁴. « Devenir humain » était ce sur quoi avait porté mon travail autobiographique jusque là, « le devenir avec et pour autrui » correspondrait au projet d'un advenir encore à réaliser. En réfléchissant à mon parcours d'étudiant à la Télug et aux thèmes possibles de mon mémoire, j'aperçus, comme au loin, une voie potentielle pour conduire de soi à l'autre. Cette voie s'exprimait sous la forme d'un questionnement nouveau : *Comment un vécu en autoformation peut-il fonder une compétence pour l'accompagnement ?* En cela convergent peut-être, tout en se croisant, le temps de mon récit et le temps de ma vie.

¹¹³ Une synthèse des effets de formation de cette propédeutique est présentée en avant-propos du présent mémoire.

¹¹⁴ Thème emprunté à Paul Ricoeur (1990, p. 199-344), *Soi-même comme un autre*, « petite éthique », études 7 à 9, par exemple, lorsqu'il écrit : « Appelons, "visée éthique" la visée de la "vie bonne" avec et pour autrui dans des institutions justes (Ricoeur, 1990, p. 202, italiques du philosophe). Voir encore son chapitre conclusif intitulé *Vers quelle ontologie*, où il dit : « Se trouver interpellé à la seconde personne, au cœur même de l'optatif du bien vivre, puis de l'interdiction de tuer, puis de la recherche du choix approprié à la situation, c'est se reconnaître enjoint de vivre-bien avec et pour les autres dans des institutions justes et de s'estimer soi-même en tant que porteur de ce vœu » (Ricoeur, 1990, p. 406, italiques de l'écrivain). Je n'étais pas conscient de cet emprunt au moment de rédiger le récit de mon parcours à la Télug; ce lien ne m'est apparu que plus tard, lorsque j'en travaillais l'interprétation.

CHAPITRE V – INTERPRÉTATION DU RÉCIT

L'analyse¹¹⁵ du récit a conduit à formuler un questionnement de recherche articulé comme suit :

Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Télug depuis vingt ans ? Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ? Plus spécifiquement, qu'est-ce que mon récit de formation dévoile de mon rapport à soi ? au savoir ? à la foi ? à la vérité ?

Quant au travail interprétatif réalisé sur le récit de mon parcours éducatif à partir de ce questionnement, il m'a amené à en restructurer les composants autour de sa visée centrale : celle de l'attitude épistémique. La question du ***sens de mon parcours éducatif*** demeure celle traitée en premier, maintenant suivie des ***rapports à soi, au savoir, à la foi et à la vérité***, mais dorénavant enrichis du ***rapport à autrui***. Ensuite vient la question au coeur de ma recherche : « ***Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ?*** ». La question ainsi reformulée prend donc la forme suivante :

Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Télug depuis vingt ans ? Qu'est-ce que mon récit de formation dévoile de mon rapport à soi ? aux autres ? au savoir ? à la foi ? à la vérité ? Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ?

Le maintien des deux formes de la même question vise à assurer que tous les éléments inclus au questionnement de recherche identifié en analyse soient non seulement intégrés à l'interprétation, mais qu'ils soient considérés pour leur apport spécifique à une meilleure compréhension de ce que j'appelle mon attitude épistémique. Cette recherche ne consiste pas en effet à tenter de distinguer entre ce qui serait la source de mon attitude épistémique et ce qui constituerait les façons de faire pour apprendre découlant de mon rapport au savoir. Comme je le disais d'ailleurs aussi à la section 1.4, *Question de recherche et visées pour la formation à distance*, elle s'apparente plutôt à la mise en place d'un dispositif de distanciation suffisamment riche pour permettre d'explorer mon attitude épistémique. Les catégories du sens que sont l'intentionnalité, la sensibilité et la signification, ainsi que les rapports à soi, à autrui, au savoir, à la foi et à la vérité sont ainsi mis au service de la question épistémique comme telle.

¹¹⁵ Voir section 3.1, *Comment et pourquoi s'est construit le tableau d'analyse*, et annexe A, *Analyse : observation du texte du récit*.

5.1. Quel est le sens de mon parcours éducatif à la Téliq depuis 1991 ?

L'*Intentionnalité* identifiée parmi les *Récurrences* lors de l'analyse paragraphe par paragraphe du récit est ici corrélée aux éléments des colonnes *Dominantes* et *Repères* du tableau d'analyse, notamment les *Thèmes clés*, les *Contextes de vie* et les *Espaces symboliques*. Cette première partie du travail interprétatif, la section *Sens patent*, met l'accent sur ce qui se donne le plus facilement à entendre concernant le sens de mon parcours éducatif à la Téliq entre 1991 et 2009. La section *Sens latent* tente de dégager ceux des aspects de l'intentionnalité qui ne cèdent pas aussi facilement à une première lecture interprétative; ce second mouvement de la démarche interprétative permet de nuancer et d'enrichir les résultats de la première phase interprétative, annonçant le programme interprétatif réalisé dans les sections subséquentes.

5.1.1. Sens patent

Le récit s'ouvre par l'autoprésentation d'un étudiant, dans ce que le tableau d'analyse identifie comme des *préoccupations personnelles*¹¹⁶ et associe à des *histoires dites ou à dire*¹¹⁷. L'on peut y voir une toile de fond contre laquelle interpréter le récit du parcours au premier cycle dont le sens est double : reconnaissance professionnelle et préparation pour dire mon histoire¹¹⁸. L'étudiant que j'étais cherche une formation qui l'habilitait à la fois à écrire son histoire et à gagner sa vie par l'écriture¹¹⁹, d'abord en français¹²⁰, puis également en anglais¹²¹.

Si l'introduction du récit et la section intitulée *Sens et rupture de sens* constituent, comme on vient de le voir, une trame de fond du parcours au premier cycle, c'est la conclusion, intitulée *Temps du récit, temps de la vie*, qui oriente le sens pour le reste du cheminement éducatif. En effet, la conclusion du récit s'ouvre sur le constat d'une reconnaissance professionnelle de mes études au deuxième cycle¹²² par mon employeur, enchaînant sur une priorité croissante à mes yeux de la formation personnelle, compte tenu que je suis en fin de carrière¹²³. Un bilan réflexif global des principaux thèmes approfondis dans les cours

¹¹⁶ Tableau d'analyse, para 4.0 à 4.1.0.4, *Repères, Contexte de vie*.

¹¹⁷ Tableau d'analyse, para 4.0 à 4.1.0.4, *Récurrences, Intentionnalité*.

¹¹⁸ Tableau d'analyse, para 4.2.0 à 4.2.2.6, *Repères, Contexte de vie; Récurrences, Intentionnalité*.

¹¹⁹ Tableau, par exemple, para 4.2.1.1, *Récurrences, Significations*; 4.2.1.6, *Récurrences, Intentionnalité*.

¹²⁰ Tableau d'analyse, para 4.2.0 à 4.2.1.6.

¹²¹ Tableau d'analyse, para 4.2.2 à 4.2.2.6.

¹²² Tableau d'analyse, para 4.6.0.1, *Dominantes, Thème clé; Récurrences, Sanction*.

¹²³ Tableau d'analyse, para 4.6.0.2, *Dominantes, Thème clé; Récurrences, Intentionnalité*.

de deuxième cycle est présenté¹²⁴. Ces travaux convergent tous vers un projet personnel de formation plutôt que professionnel¹²⁵.

Le texte du récit se rapportant à ce deuxième cycle¹²⁶ permet de comprendre que le sens que j'accordais à mes études évoluait à mesure que je progressais dans mon programme de maîtrise en formation à distance : d'abord, aider à clarifier mon statut d'emploi et accroître ma mobilité professionnelle¹²⁷; ensuite, faire reconnaître mon expérience d'accompagnement en acquisition de langues secondes ou étrangères¹²⁸ et acquérir des connaissances sur l'apprentissage¹²⁹; plus tard, identifier et approfondir un modèle capable de contribuer à la réorganisation des schémas de représentation¹³⁰ et réfléchir à ma pratique des communications interpersonnelles ou éducatives¹³¹, puis enfin, une formation au savoir-être¹³², dans et par une démarche de recherche-formation autobiographique¹³³.

D'après Viktor E. Frankl (1971, p. 122-125, 171-183), le sens qu'une personne attribue à sa vie peut changer dans le temps et plusieurs sens peuvent exister simultanément pour elle. C'est là ce que donne à voir le récit du parcours de cet étudiant dont le sens thématique en conclusion diffère de celui de l'introduction. Les études au premier cycle sont animées par un désir de savoir-faire associé à un vouloir-dire, tandis que les études au deuxième cycle sont guidées par un désir de savoir-être que la conclusion du récit révèle être associé à un vouloir-faire. Tous ces sens identifiés jusqu'à maintenant sont dits patents parce qu'ils ressortent assez facilement lors de la lecture du récit ou en s'appuyant sur son analyse. Mais sous ces sens patents, n'y aurait-il pas un ou des sens latents ? Si oui, lequel ou lesquels ?

5.1.2. Sens latent

Vouloir capter le sens qui nous échappe, au moins partiellement, exige un travail d'autocompréhension, comme celui auquel je me sens convié par l'oeuvre de Paul Ricoeur et de quelques autres auteurs mentionnés dans ma problématique et dans mon cadre d'interprétation. L'on pourrait dire du premier qu'il décline sous plusieurs formes un souci de compréhension de soi par soi (Ricoeur, 1969, p. 24, 26, 55;

¹²⁴ Tableau d'analyse, para 4.6.0.3, *Dominantes, Thème clé, Texte témoin; Réurrences, Intentionnalité*.

¹²⁵ Tableau, para 4.6.0.4 et 4.6.0.5, *Dominantes, Thème clé, Texte témoin; Repères, Contexte de vie*.

¹²⁶ Récit, para 4.3.0, une fonction d'adjuvant est assignée à la Téluc pour mes parcours aux 1^{er} et 2^{ème} cycle.

¹²⁷ Récit, paragraphes 4.3.1.1 à 4.3.2.2.

¹²⁸ Récit, paragraphes 4.5.1.8 et 4.5.3.1 à 4.5.3.4.

¹²⁹ Récit, paragraphes, puis 4.3.3.1 à 4.4.1.6.

¹³⁰ Récit, paragraphe 4.4.2.1 à 4.4.2.9.

¹³¹ Récit, paragraphes 4.4.2.1 à 4.4.2.9.

¹³² Récit, paragraphe 4.6.0.3.

¹³³ Récit, paragraphes 4.3.3.4, puis 4.6.0.4 à 4.6.0.5.

1986, p. 33, 36). Celui qui a dit : « Il y a herméneutique, là où il y a d'abord eu mésinterprétation » (Ricoeur, 1969, p. 22) est le même que celui qui, vingt ans plus tard, publiait *Soi-même comme un autre*, une série d'études qu'il qualifiait d'« herméneutique de soi » (Ricoeur, 1990, p. 27).

Ricoeur m'a aidé à comprendre que mon tableau d'analyse, inspiré d'une herméneutique traditionnelle et de la terminologie puisée dans la sémiotique de Greimas et Courtés (1993), pouvait tenir lieu de détour susceptible de conduire à une compréhension de soi dans des aspects qui, d'emblée, m'échappent. En d'autres mots, il me permettrait de me distancier afin de mieux voir. Ainsi, un sens un peu moins évident pour moi au moment d'interpréter mon récit se détache de celui-ci par le biais indirect que représente le passage par la catégorie *Sanction* identifiée en analyse¹³⁴. Il m'avait semblé révélateur de m'interroger sur le récit en procédant à rebours, c'est-à-dire de la fin vers le début, en ne prêtant attention qu'aux conclusions concernant l'intentionnalité auxquelles conviaient les grandes parties du récit.

J'en vins donc à accorder un certain poids à la toute dernière *Sanction* explicite de mon récit éducatif, laquelle est formulée dans les termes suivants : « Le travail autobiographique à caractère personnel réalisé dans ce contexte m'avait permis de comprendre que toute ma vie pouvait être vue comme une immense tentative de surmonter ce que je percevais être des limites personnelles »¹³⁵. La même sorte de *Sanction* explicite se trouve aussi au paragraphe précédent du récit et s'articule ainsi : « La démarche réflexive que j'avais adoptée pour mes études à la maîtrise depuis 2006 m'avait beaucoup appris à propos de moi-même... »¹³⁶. Ces deux *Sanctions* sont associées à une même variable de la colonne *Repères* de l'analyse, soit « formation et enrichissement personnel », mais distinguées comme « formation au savoir-être et à un savoir-faire »¹³⁷ et « dénouement d'une impasse existentielle post-pastorale »¹³⁸.

Or, ces *Sanctions* (ou bilans auto-évaluatifs) sur la compréhension de soi sont explicitement valorisées dans le récit comme supérieures à celles se rattachant à la reconnaissance obtenue par l'employeur pour les études de deuxième cycle¹³⁹. Cette dernière observation me conduisit à prendre plus clairement

¹³⁴ Tableau : 4.2.1.1 à 4.2.1.5; 4.2.2.3 et 4.2.2.4; 4.2.2.6; 4.3.1.2; 4.3.2.2; 4.3.3.4; 4.4.1.4; 4.4.1.8; 4.4.2.6 et 4.4.2.7; puis 4.4.2.8 et 4.4.2.9; 4.5.1.1 à 4.5.1.3; 4.5.1.1 à 4.5.1.3; 4.5.1.7; 4.5.1.9 à 4.6.0.1; 4.6.0.3 et 4.6.0.4.

¹³⁵ Récit, para 4.6.0.4.

¹³⁶ Récit, para 4.6.0.3.

¹³⁷ Tableau d'analyse, para 4.6.0.3, *Repères, Sanction*.

¹³⁸ Tableau d'analyse, para 4.6.0.4, *Repères, Sanction*.

¹³⁹ Récit, para 4.6.0.1.

conscience de ce que je savais déjà sans le nommer. Les priorités que j'avais pourtant formulées dans le récit étaient demeurées évanescences pour moi : elles pointent maintenant en direction d'un sens global priorisant la compréhension de soi.

Mais, comment savoir si ce que je valorise consciemment le plus dans mon for intérieur aujourd'hui ne relève pas d'une sorte de *faux-moi* plutôt que de mes véritables priorités ? Comment déterminer si cette hiérarchie des valorisations ne relève pas du *Persona* ou *Moi idéal* thématise par Monbourquette (1997, p. 41), lequel peut être ou ne pas être un reflet authentique de ce qu'il nomme le *Soi* ou l'*Imago Dei*¹⁴⁰ ? Un train n'en cache-t-il pas un autre ? Le plus grand défi à relever dans la présente entreprise d'interprétation est celui que Jean Monbourquette (1997) appelle « apprivoiser son ombre ». Cet aspect mal aimé de soi que les jungiens nomment l'*ombre* est plus difficile à détecter chez soi que chez l'autre. Sa présence dans l'interprétation peut être pressentie, sans être identifiée clairement ni éradiquée, car cette *ombre*, par définition, est une partie de soi dont on n'est au départ pas conscient.

C'est ici qu'il faut admettre que le sens, comme l'ombre, ne se prête pas aussi facilement que l'on aimerait le croire à un examen direct. Comme le sens latent ne se dévoile pas d'emblée, nous le laisserons plutôt se déployer au fur et à mesure des sections suivantes. Celles-ci permettront d'en identifier diverses facettes, non pas de manière directe, mais comme des corollaires se dégageant des thématiques examinées.

5.2. Que dévoile ce récit de mon rapport à soi et aux autres, à la foi, à la vérité, au savoir ?

Sans perdre de vue ce qui précède, je m'interrogerai maintenant sur mon rapport aux autres et à soi, dont ne peuvent aucunement être dissociés mes rapports à la foi, à la vérité et au savoir.

¹⁴⁰ Beaubien (2009) montre que, chez Jung, la compréhension de Dieu en lien avec le *Soi* et l'individuation a évolué au fil des ans et des écrits du psychiatre. Monbourquette (1997, p. 27, 41, 67, 68) associe explicitement l'*Imago Dei* au *Soi* – concept qui, d'une perspective théiste, serait la trace de Dieu au plus profond de chaque être humain, mais, d'une perspective rationaliste, la représentation que chacun se fait d'un dieu en fonction de son héritage culturel ou contexte sociologique. Dans un cadre de référence théiste, il convient d'associer l'*Imago Dei* au *Soi*, comme le fait Monbourquette. Hollis (2007, p. 178, puis, p. 168), un psychologue jungien, reprend la même terminologie, mais en donne une interprétation qui semble rationaliste ou romantique. J'utilise les termes « rationaliste », « romantique » et « théiste » au sens où le font Charles Taylor (2003, 1998, 1989) et Paul Ricoeur (1998) dans leur dialogue philosophique concernant *Les sources du moi*, c'est-à-dire comme trois instances légitimantes (que l'on pourrait aussi nommer des « horizons épistémiques ») en conflit dans la culture occidentale contemporaine.

5.2.1. *Mon rapport aux autres*

Je constate, non sans un certain étonnement, la présence de l'autre tout au long du récit, thématisé explicitement dans l'analyse par le *Rapport à l'autre*¹⁴¹. C'est comme si le lien qui m'est apparu évident, dès le début des travaux d'analyse, entre signification et sensibilité, en avait caché un autre, qui ne s'est dévoilé à mes yeux que par un long travail d'interprétation. Quel est ce lien voilé ? Mon rapport à soi serait marqué par le rapport à l'autre. De quoi ce rapport serait-il fait ? Les thèmes qui m'intéressent et orientent mes choix d'étude et les choix de mes travaux à l'intérieur d'un cursus universitaire sont certes fondés dans le rapport à soi, le récit l'aura dit explicitement à plus d'une reprise : tout doit être *intéressant* et *significatif* pour moi. Mais, ce qui est significatif pour soi aux yeux du protagoniste n'est-il pas aussi en lien direct à son rapport aux autres ? à des questions soulevées dans ses échanges avec eux ? à une difficulté de dire qui il est, ce qu'il pense, aux gens avec qui il est en interaction ou l'a été, compte tenu des espaces symboliques en cause ?

Dire en interprétation qu'il s'agit là d'une découverte présuppose que ni le protagoniste, ni son narrateur, ni son analyste, ni donc l'étudiant de papier, ni celui de chair et d'os, n'avait jusque là pris conscience de cette dimension, en dépit des traces dégagées par l'analyse. Autrement dit, cet aspect du récit échappait à mon attention malgré que je l'avais déjà thématisé explicitement – à la fois dans le récit et dans l'analyse. D'ailleurs, la préoccupation au premier cycle de vouloir devenir capable de dire mon histoire un jour ne pointe-t-elle pas aussi, mais implicitement cette fois, vers un souci du rapport à l'autre ? N'étais-je pas, au sortir du ministère pastoral, « celui qui *cherche à dire* et élabore, non sans souffrance, avec les *autres*, les mots qui libèrent » que Raymond Lemieux (1999, p. 74-75, italiques de Lemieux) attribue au théologien, m'exprimant du lieu de ma foi chrétienne ? Car mon projet de dire ma vie en toute authenticité était mû par un désir de clarifier et de présenter ce qui dans ma manière de penser la foi chrétienne en avait sapé les fondements, sans que je ne sache ni ne comprenne comment ou pourquoi. J'espérais par là contribuer à prévenir les mêmes déconvenues à d'autres. Quant au souci de transformation de soi des études au deuxième cycle, ne témoigne-t-il pas du protagoniste que le rapport à l'autre est intolérable pour lui en dehors d'un rapport à soi authentique ?

¹⁴¹ La catégorie d'analyse « rapport à soi et aux autres » est associée aux paragraphes suivants du récit : 4.3.1.1; 4.2.2.1; 4.3.1.2; 4.3.1.3; 4.3.2.2; 4.3.3.4; 4.4.0; 4.4.1.1; 4.4.1.4; 4.4.1.5; 4.6.0.1; 4.6.0.5. D'autres formulations et associations sont également thématisées en analyse : celle du « rapport aux autres et à soi » (4.3.2.2 et 4.4.2.1); celle du rapport aux autres associé aux institutions (para 4.4.1.1; 4.5.1.5; 4.5.2.1; 4.5.2.3), aux contenus d'un texte publié (4.4.1.5), au savoir (4.4.2.3; 4.5.1.2; 4.5.1.3; 4.5.1.4; 4.5.2.1; 4.5.2.3), à la collaboration (4.5.3.4) dans un engagement signifiant (4.6.0.2), puis à la foi, c'est-à-dire au croire chrétien dont le protagoniste se réclame (4.6.0.4).

5.2.2. *Mon rapport à soi*

Parler de mon rapport à soi ne m'est pas naturel. Je ne réfléchis généralement pas dans ces termes. Mais, à bien y penser, le récit n'en laisse-il pas plusieurs traces ? Par exemple, lorsque je m'interroge sur la pertinence pour moi des travaux notés proposés dans le matériel pédagogique d'un cours¹⁴² ou lorsque je cherche des lieux d'intersection entre la FAD et les autres modes de formation auxquels j'ai participé¹⁴³. Mais, en lien à la section précédente, mon rapport à autrui n'en est pas évacué pour autant, car je fonctionne sur la base intuitive qu'il serait intéressant et utile à ma communauté d'appartenance de la FAD comme à moi de considérer les études à distance dans ce qu'elles ont de commun avec d'autres formes d'études.

Cette prise en charge constante du processus¹⁴⁴ n'indique-t-elle pas à mon égard que tout projet de formation émane d'un élan intérieur qui dirige mes choix ? Qu'il s'agisse des programmes, des cours, ou des travaux notés, je m'assure, par une décision consciente, qu'ils se situent au coeur de mes intérêts professionnels et personnels, à chaque fois que cela s'avère possible. Mon autonomie face aux démarches proposées dans le matériel des cours et au personnel d'encadrement, ainsi que le degré d'investissement proportionnel au sens que j'attribue aux étapes de mon parcours, me semblent tous provenir de cette même source – intérieure plutôt qu'extérieure. De plus, une recherche de cohérence ne se manifeste-elle pas ainsi, de même que par le désir qui émane du récit de faire converger mes intérêts, mes études et mon travail ? Ce désir, cette recherche de cohérence, auraient inspiré et imprégné mon parcours à la Télug.

Une dimension clé de cet élan intérieur est identifiée à même la dernière affirmation de la section sur mon rapport à l'autre : l'importance que l'authenticité revêt à mes yeux. Considéré sous cet angle, le rapport à soi se présente sous la figure autodéfinitoire du porteur d'histoires vraies sur laquelle s'ouvre mon récit et auquel peut être rattaché ma soif de cohérence. Je veux admettre, pour m'en souvenir, que cette aspiration aux apparences d'un bien incontestable a longtemps siégé comme instance centrale de mon être avec la force d'une exigence inflexible. S'il m'a fallu tant d'années pour m'en rendre compte, c'est que les bannières que brandissait cette exigence s'avéraient trompeuses : refus de tout mensonge; recherche d'authenticité. Je n'en apercevais que la noblesse. L'exigence afférente était hors de mon

¹⁴² Récit, paragraphes 4.4.1.4 à 4.4.1.8.

¹⁴³ Récit, paragraphes 4.4.1.4 à 4.4.1.8.

¹⁴⁴ Par exemple, tableau d'analyse, *Dominantes et Textes-témoins*, paragraphes 4.2.0; 4.2.1.3 à 4.2.2.6; 4.3.3.2 à 4.4.2.9; 4.5.1.3; 4.5.1.5 et 4.5.1.6; 4.5.2.4 à 4.5.3.3; 4.6.0.2.

champ de conscience ! Que la visée de cette exigence ait été inatteignable m'échappait tout aussi complètement !

Par ailleurs, j'ai écrit mon récit dans le but explicite et conscient d'extraire de mon parcours les dimensions qui me semblaient les plus importantes pour la communauté d'appartenance que constitue pour moi étudiants, tuteurs, concepteurs, professeurs et chercheurs en formation à distance. Il s'agit là d'un exemple de ce que j'entends par la présence de l'autre dans mon rapport à soi. Les enjeux : tenir compte de ce qui est susceptible d'intéresser et d'être utile à ceux à qui je m'adresse; inscrire mon discours dans une communauté d'appartenance. Mais, en même temps, il n'aurait fait aucun sens pour moi d'écrire un récit de mon parcours d'étudiant à distance sans donner un aperçu du contexte plus vaste de mes préoccupations personnelles et professionnelles et des lieux symboliques que j'avais occupés dans le cours de ma vie¹⁴⁵.

L'on peut dire du rapport à soi ce que l'on a dit du sens, que celui-ci ne se prête pas facilement à un examen direct. Nous serons donc attentifs aux traces du rapport à soi, sans perdre de vue le déploiement du sens latent mentionné précédemment, car il me semble que le rapport à soi n'existe et n'agit dans ma vie que par une étroite corrélation au sens – intentionnalité, sensibilité, signification. Or, le *sens* est toujours *sens pour moi*, même lorsqu'il englobe ce que je pense qui fait *sens pour l'autre*, comme je viens de dire à propos de la rédaction du récit dans cette recherche. Un sens latent à cet égard aurait été l'importance à mes yeux que mon récit fasse sens pour d'autres que moi, ces autres étant la communauté téléquienne telle que dépeinte plus haut. Je réalise toutefois que ma conscience du sens pour l'autre interfère parfois avec ma conscience du sens pour moi, introduisant une confusion dans la compréhension et l'expression de ce qui me tient le plus à cœur. Par souci de ce que je perçois de l'univers conceptuel de l'autre et de ce qu'il serait en mesure ou non de comprendre du mien, je choisis d'ajuster la manière dont j'interagis avec lui. Néanmoins, quand je ne sais pas comment concilier le monde conceptuel de l'autre avec le mien, j'ai tendance à laisser porter, me réfugiant dans un silence qui a parfois comme corollaire de confirmer l'autre dans ses préjugés à mon égard.

Les trois sections suivantes s'inscrivent en continuité à celle-ci et à la précédente, car mon rapport à la *foi*, à la *vérité* et au *savoir* sont enracinés dans mon rapport à *soi* et à *l'autre*.

¹⁴⁵ Tableau d'analyse, colonne *Repères* : *Contexte de vie, Espaces symboliques*.

5.2.3. *Mon rapport à la foi*

La vie intime ne peut être vécue au regard des seuls savoirs relevant de faits indubitables, comme dans le *Discours de la méthode* de René Descartes (1963) ou dans les méthodes des sciences de la nature dont les principes sont aussi appliqués à plusieurs autres domaines du savoir. La foi chrétienne se situe pour moi non pas parmi les savoirs indubitables qui peuvent être obtenus par une démarche scientifique, mais dans la sphère de l'intimité, comme l'amour. Je ne sais pas que je suis apprécié d'une autre personne ou que j'aime cette autre personne de la même manière que je peux connaître le poids d'un atome. Il n'existe pas de variable qui puisse être isolée de toutes les autres afin de ne retenir que ce qui est absolument certain. La foi chrétienne, tout comme l'amour humain, repose toujours donc pour moi sur une dimension qu'il est impossible de cerner avec des instruments de mesure et d'affirmer qu'elle est sans faille.

Ainsi en est-il de l'amour dont je suis le bénéficiaire de la part de qui que ce soit, ainsi en est-il de l'amour que je voue à autrui : toujours empreint d'une certaine dose d'incertitude, d'éléments étrangers s'apparentant bien plus au souci de soi qu'à celui de l'autre. Bien des livres le diront, la recherche d'un amour parfait est vaine et malsaine, car il n'existe pas. Il en est ainsi de la foi, fut-elle en une méthode, en l'humanité, ou en Dieu. Aussi longtemps qu'elle nous paraît parfaite et sans tache, c'est qu'aucune circonstance assortie d'un choix personnel ne nous a conduit à la remettre en cause pour en comprendre les limites dans notre propre vie. Ainsi en est-il de mon rapport à la foi, une foi faite d'assurance et de confiance, mais empreinte aussi de doutes et d'incertitudes, car la foi ne peut exister sans la distance du doute, comme l'amour ne subsiste qu'en accueillant les imperfections qui en constituent les bornes.

La compréhension que j'ai de ce qu'est l'amour et le rapport que j'entretiens avec les gens que j'aime se sont transformés au fil de ma vie. Il en est également ainsi de ma foi chrétienne. La compréhension que j'en ai et la manière dont je la vis se sont métamorphosées au fil des ans. Schématiquement, on pourrait dire qu'il y a eu d'abord une période de rejet de la religion de mon enfance et de mon adolescence, suivie d'un questionnement sur Dieu et de mise à l'épreuve de Dieu, puis d'une période d'environ sept années durant lesquelles je me déclarais agnostique. Je croyais que l'on ne pouvait savoir si Dieu existait ou n'existait pas. Ma foi était donc au neutre ou inexistante. Cette période a été suivie d'un engagement au Christ dont je ne me suis jamais désisté par la suite, mais qui a été caractérisé par quatre attitudes dominantes distinctes : espoir sans bornes; exigence envers Dieu; découragement face à moi-même; intégration spirituelle.

Une partie du récit de mon parcours au premier cycle correspond à la période de découragement pour ce qui concerne mon rapport à la foi. J'entretenais malgré tout l'espoir qu'un jour se produirait quelque chose qui m'amènerait à mieux comprendre mon parcours de foi et, si ce jour venait, je me serais entre-temps instrumenté pour écrire le récit du parcours spirituel m'ayant conduit vers et hors du ministère pastoral¹⁴⁶. Cet espoir était lié à une prière que j'avais faite, considérant qu'il s'agirait d'un service à rendre aux membres du mouvement religieux auquel je participe depuis tant d'années. Mais rien ne me semblait se produire qui aille dans le sens de mieux comprendre ou de mieux vivre ma foi. L'espace symbolique identifié dans mon tableau d'analyse comme « intégration de ma foi chrétienne » a pris forme en 2008, alors que je faisais mes études de maîtrise en formation à distance. J'appelle « intégration spirituelle »¹⁴⁷ cette expérience parce que j'ai commencé à trouver des éléments de réponse théoriques, mais aussi concrets et pratiques à des questions que je m'étais posées depuis des années, ce qui eut un effet d'apaisement intérieur dont les effets ont marqué toutes les dimensions de ma vie.

Ce dont je tente de rendre compte ici est très difficile à exprimer avec justesse. Il s'agit d'une expérience vécue avec la même fulgurance que ma conversion radicale de l'agnosticisme au christianisme en 1976 et avec des manifestations extérieures qui, comme à cette autre époque, ont intrigué tous mes proches. En même temps, je dirais que le caractère cathartique de l'une et l'autre de ces expériences n'élimine pas pour autant leur caractère progressif s'étendant sur plusieurs années, pas plus que la dimension spirituelle que je leur attribue n'en élimine le long processus de maturation qui se rattache à chacune¹⁴⁸.

Avant de passer aux sections suivantes où l'on pourra voir transparaître certaines dimensions de ma foi à des époques différentes, alors que mon rapport à la foi était déjà en cours de transformation, j'aimerais dire comment il se présente au moment de rendre compte de ma recherche sur l'attitude épistémique. Je dirais qu'il s'agit d'un *rapport interprétatif choisi et conscientisé*, dans lequel je suis entré par une *irruption du divin dans ma vie* – irruption tenant lieu d'invitation à participer à plus grand que moi, à la vie d'un Être personnel et infini, qui s'intéresse à chaque être humain, dont moi.

¹⁴⁶ Tableau d'analyse, colonne Récurrences, paragraphes : 4.0 à 4.2.1.1; 4.2.1.6 à 4.2.2.6; 4.4.1.5; 4.5.3.2; 4.5.3.3.

¹⁴⁷ Voir annexe A, section A.1.2, *Tableau synthèse des espaces symboliques*, et A.2, *Tableau d'analyse*, concernant les paragraphes du récit suivants : 4.5.0; 4.5.2.2 à 4.5.2.4; 4.5.3.4 à 4.6.0.5.

¹⁴⁸ Voir Wesley Peach (2001), *Itinéraires de conversion*, pour la tendance des protestants francophones québécois dont je suis à ne pas suffisamment tenir compte de l'ensemble des facteurs en cause dans leur expérience spirituelle.

Par « rapport interprétatif choisi et conscientisé », j'entends que je suis conscient de mon choix d'interpréter l'univers et la vie en fonction des enseignements de la tradition chrétienne issue des textes bibliques auxquels ont voulu retourner les réformateurs protestants¹⁴⁹ Luther, Münzer, Zwingli, Calvin, Mélanchton, etc. et auxquelles traditions interprétatives continuent de s'attacher leurs descendants contemporains. Quand je dis aujourd'hui de ma foi qu'elle est « interprétative », j'entends non seulement dans ma façon de concevoir la vie, mais aussi dans les situations précises où j'entre en dialogue avec Dieu par la prière¹⁵⁰. La dimension interprétative de ma foi fait partie de la manière dont je m'adresse à Dieu et dont je reçois ce qui me semble être une intervention de Sa part en réponse aux prières que je Lui adresse. Le doute est donc intégré au vécu et à la quotidienneté de ma foi, ma plus grande difficulté étant en fait de remercier Dieu lorsque je suis surpris par le déroulement de situations qui vont dans le sens de mes prières. C'est la façon dont j'intègre ma foi en l'action concrète de Dieu dans ma vie conjointement à la responsabilité qui est mienne de me servir de mes connaissances et de mon expérience pour agir raisonnablement. En d'autres mots, il s'agit d'une autodidaxie de la foi : concevoir l'amont et l'aval de la prière avec une attitude épistémique qui intègre le doute sans le nier, considérant le remerciement comme une manière de sceller ma foi en l'intervention de Dieu dans des situations précises sur lesquelles portent mes demandes auprès de Lui.

Ce que j'appelle « irruptions divines dans ma vie » fait partie des dimensions interprétatives de ma foi, c'est-à-dire que je suis conscient des choix interprétatifs m'appartenant à leur égard. Les premières de ces irruptions dont je me souviens au moment d'écrire ces lignes étaient liées à des prières dont la réponse obtenue était si improbable qu'il m'était difficile de ne pas en être interpellé. Quelqu'un disait récemment que si le hasard fait souvent bien les choses, il y avait plus d'heureux hasards dans sa vie lorsqu'il priait que lorsqu'il ne priait pas. Tel est aussi une partie de l'expérience que je tente de dire lorsque j'utilise l'expression « irruptions divines dans ma vie ». Enfin, quand je dis de ces irruptions qu'elles « tiennent lieu d'invitation à participer à plus grand que moi, à la vie d'un Être personnel et infini, qui s'intéresse à chaque être humain, dont moi », j'ai deux dimensions à l'esprit.

Premièrement, mes plus anciennes expériences de cette nature m'ont intrigué au plus haut point, de sorte que plusieurs années plus tard, alors que je me définissais comme agnostique, je ne m'expliquais toujours pas comment il était possible que des phénomènes aussi spécifiques que ceux que j'avais vécus

¹⁴⁹ Voir Hans Küng (2008, p. 524-649), LeMay (2003, p. 363), Tillich (1999, p. 136; 1951, p. 86).

¹⁵⁰ Pour la centralité, la simplicité, la spontanéité de la prière, ainsi que l'intériorité et le réalisme qui la caractérise dans la religion biblique à laquelle ont tenté de retourner les réformateurs protestants et que continuent de viser certains de leurs descendants contemporains, voir Hans Küng (2008, p. 451-452) et Matthieu chap. 5 versets 5-18.

dans la vingtaine puissent ainsi se produire. En clair, je ne comprenais pas comment à un moment précis de mon existence, une prière très concrète que j'avais faite à Dieu ait pu être suivie d'un événement surprenamment aligné sur ma demande. Il m'a été impossible de ne pas le prendre comme une invitation à demeurer ouvert à la possibilité que Dieu puisse exister. C'est en partie pourquoi je me déclarais agnostique plutôt qu'athée, l'agnosticisme étant à mes yeux une posture de doute qui laissait la place ouverte à l'interrogation, alors que l'athéisme me paraissait exiger une certitude qui n'allait pas du tout avec la manière de penser qui me caractérisait déjà à l'époque.

La deuxième dimension que j'ai à l'esprit, lorsque je mentionne ces irruptions divines qui constituent des « invitations à participer à plus grand que moi », prend parfois mais pas nécessairement la forme de moments d'extase¹⁵¹, souvent associés à ce que j'interprète comme une invitation à prier Dieu pour des situations concrètes en regard de besoins dont je suis conscient dans mon entourage. Ces expériences vécues intérieurement m'incitent parfois à agir d'une manière plutôt que d'une autre et à assumer des risques perçus comme importants dans des circonstances de toutes sortes.

Mais ce dont je viens de parler concernant mon vécu actuel de la foi n'est pas ce qui dominait durant une grande partie de la période couverte par mes études à la Téluq. Au contraire, j'étais plutôt, dirais-je, dans une espèce d'impasse en ce qui concerne l'essentiel de ce qu'enseigne cette tradition biblique. Je n'acceptais pas les limites qui étaient miennes dans ma manière d'être. Pour moi, toute croissance passait par la spiritualité chrétienne, et inversement toute immaturité me semblait attribuable à un manque sur le plan spirituel. Ces ressources qui m'avaient pourtant aidé à dépasser certaines limites personnelles en étaient également venues à être interprétées par moi de manière à bloquer ma

¹⁵¹ Hans Küng (2008, p. 445-453) rend compte de tels moments d'extase vécus par des croyants au fil des siècles, interprétés comme des rencontres avec Dieu, non dépendantes de formes figées ou de liturgies conventionnelles. Voir aussi Paul Tillich (1951, p. 41) sur les expériences à caractère extatique qui contribuaient à la prise de décision en matière de vie personnelle et sociale chez Thomas Münzer à l'époque de la Réforme protestante. Sur la base des définitions phénoménologiques que Tillich (1951, p. 106ss) donne des concepts sous-jacents à la révélation chrétienne, et d'une perspective existentialiste, ce dernier (Tillich, 1951, p. 127, 126-135) considère que tout acte de prière qui réunit l'être petit « ê » à l'Être grand « Ê » est d'une part révélateur et d'autre part extatique et miraculeux. Les propos tenus par Küng (2008) et par Tillich (1951) mentionnés ci-dessus m'amènent à préciser que l'expérience que je tente de décrire par le terme « extase » correspond au sens 2 du Nouveau Petit Robert 2008, le sens courant, celui d'un état d'exaltation provoqué par une joie ou une admiration extrême qui absorbe tout autre sentiment; l'« exaltation » étant aussi celle du sens courant (sens 5) du terme, soit une grande excitation de l'esprit. Ce sont ces sentiments intenses qui m'habitent parfois que j'associe à une expérience spirituelle lorsque je les vis. Les précisions apportées par Tillich (1957, p. 7-8, 5-10) au sens qu'il accorde à la notion d'extase m'aident à comprendre que ce que je vis constitue une expérience dont le caractère spirituel et transcendant ne dérobe rien à sa dimension pleinement humaine. Dieu ne court-circuite pas la nature de ce que je suis lorsque je me sens interpellé par Lui, de sorte que l'incertitude et le doute font partie intégrante de l'expérience vécue au moment de la vivre et d'en rendre compte. La liberté interprétative de douter fait partie de la foi et permet d'intégrer les intuitions existentielles aux spirituelles.

croissance pour certaines dimensions dont je ne saisisais ni la nature ni les enjeux. Aujourd'hui je comprends la situation tout à fait autrement : je n'acceptais pas d'être accepté alors que je me sentais inacceptable. C'est l'un des grands apports de Paul Tillich (1999) dans son *Courage d'être* d'avoir retraduit dans ce langage qui lui est propre et qui est nouveau pour moi le message d'amour inconditionnel de Dieu envers tous. Non seulement, sans m'en rendre compte, je n'acceptais pas cela, mais certaines dimensions m'échappaient de ce que représente le courage de s'affirmer, également mis de l'avant dans le même livre de Tillich.

5.2.4. *Mon rapport à la vérité*

Le récit de mon parcours en FAD à la Téluc s'ouvre sur ce qui au fond revient à une déclaration épistémique : la vérité revêt plusieurs formes ! Les fables littéraires et les contes pour enfants sont tout autant porteurs de vérité que les travaux universitaires publiés dans une revue sur la formation à distance ou que les enseignements fondés sur la tradition chrétienne. Il s'agit en fait d'une attestation sur la possibilité de rendre compte du réel par des voies multiples et de tirer parti dans sa propre vie de ce que l'on en apprend. Toute vérité est de Dieu, disait mon prof de philosophie d'éducation religieuse au baccalauréat en théologie, pour nous inviter à regarder plus large que dans la seule sphère de la tradition chrétienne. Au terme de ma formation théologique, je partageais son point de vue. En contrepartie, je déplore aujourd'hui, qu'en certains milieux, un concept provenant de la tradition chrétienne soit rejeté du revers de la main comme ne pouvant pas être porteur de vérité, pour cette seule raison-là !

N'est-ce pas aussi ce qui préoccupe Ricoeur lorsqu'il écrit : « [L]on doit résister à tout essai de réduction du langage religieux à l'idéologie, au ressentiment ou à la névrose obsessionnelle comme Marx, Nietzsche et Freud nous ont demandé de le faire » (Ricoeur, 2005, p. 93). Tendance attestée dans les préjugés actuels contre la pensée chrétienne dont rendent compte Jean-Claude Guillebaud (2010, 2007, 1999), Michel de Certeau (1987) et Hans Küng (1978), dans des oeuvres qui invitent à considérer l'héritage intellectuel dont celle-ci est aussi porteuse¹⁵². J'y vois avec ces auteurs une richesse inestimable refoulée derrière la pensée occidentale et sans laquelle je serais aujourd'hui une toute autre personne. L'enjeu ne s'arrête pas avec la religion, mais entraîne avec elle tout ce qui relève de ce que l'on nomme *culture*, comme dans l'extrait suivant d'un intellectuel de chez nous : « Dans une civilisation où la religion a été disqualifiée, la culture est devenue la puissance

¹⁵² Pour une étude où l'influence du christianisme sur la civilisation nord-occidentale est mise de l'avant, lire Charles Taylor (2011), *L'Âge séculier*.

trompeuse par excellence et, de ce fait, le meilleur bouc émissaire dont puissent rêver tous ceux qui veulent contester le système socio-économique aux moindres frais » (Fernand Dumont, 2008, t. II, p.6).

Pour ma part, sciences humaines et théologie ne sont pas incompatibles, bien au contraire. Il est de nombreuses personnes dans les cercles chrétiens ou séculiers au milieu desquels j'évolue qui sont ouverts à se laisser interpeller par la vérité d'où qu'en soit la provenance. Il ne sera toutefois pas vain de rappeler qu'il existe pour ces deux disciplines une difficulté d'admettre la contribution réciproque de leur domaine respectif, comme d'ailleurs le mentionne le sociologue Raymond Lemieux (1999, p. 5-9 et 59). Pour ce dernier, la subjectivité au coeur de la construction du savoir scientifique est du même ordre que celle au coeur du savoir théologique et des autres formes de savoir, c.-à-d. nécessairement toujours en fonction du lieu d'où parle une personne humaine avec une histoire personnelle et collective propre (Raymond Lemieux, 1999, p. 42-52). C'est aussi ce qu'affirme Fernand Dumont (2008, t. II, p. 323), dans *L'anthropologie en l'absence de l'homme* : « De la "croyance", on ne peut plus faire un vis-à-vis de la connaissance, puisque la croyance est présente dans le savoir lui-même ».

Pour revenir à la vérité dont parle mon récit sous la figure des histoires vraies¹⁵³, je la qualifierais de posture naturelle : nul n'aborde jamais la vie en faisant abstraction du monde tel qu'il est. Paul Ricoeur (1995a, p. 40-41, 44-48) abonde en ce sens dans sa critique de la sémiotique de Greimas, comme aussi dans *La métaphore vive* (Ricoeur, 1975) et dans *Temps et récit* (Ricoeur, 1983, 1984, 1985). L'herméneutique universelle de Gadamer (2005, 2004, 2001, 1996) me semble aussi appuyer ma façon de concevoir la vérité en lien à la réalité. Pour Gadamer et pour Ricoeur, c'est ce que dit le texte à propos de quelque chose d'extérieur à lui-même qui constitue l'objet de l'herméneutique, pas seulement le texte en tant que monde fermé sur soi¹⁵⁴. C'est là que ma vie se vit, dans ce monde derrière et devant les textes que j'écris ou que je lis. Il s'agit de ce que Grondin (2003b) et Tillich (1955) nomment l'ontologie pour parler de la réalité sous-jacente aux représentations que nous nous donnons pour en parler.

Ce type de rapport à la vérité se trouve en opposition à la sémiotique greimassienne qui a recours au terme « véridictoire » pour signifier qu'elle ne se préoccupe aucunement de ce qu'il y a en dehors du texte analysé par ses méthodes. L'opposition dont il est question ici en est une de présuppositions

¹⁵³ Récit, para 4.0.

¹⁵⁴ Gadamer (2001, p. 80) l'exprime ainsi : « La première de toutes les conditions herméneutiques demeure ainsi la compréhension de la chose, le fait d'avoir affaire à la chose même ». Ricoeur (1990, p. 345-410) s'attarde au rapport de l'être et du réel dans la dixième et dernière étude de *Soi-même comme un autre*, intitulée *Vers quelle ontologie*.

théoriques¹⁵⁵. Toutefois, opposition et réjection sont loin d'être synonymes, puisque la sémiotique greimassienne constitue un moment critique de l'herméneutique ricoeurienne¹⁵⁶. En cela, je m'inspire de Ricoeur pour la présente recherche. Quant à Gadamer, il s'oppose contre le présupposé que l'accès à toute vérité passe par les méthodes des sciences naturelles : ces méthodes servant d'appui aux sciences humaines ne constituent pas l'étalon de tout savoir. Cette question de *vérité* et de *réalité* est également au cœur des préoccupations de Michel de Certeau (1987, p. 196-197), lorsque, dans *La faiblesse de croire*, il conteste l'analyse scientifique du langage religieux, observant que les sciences humaines évitent de recourir à ces concepts – c'est-à-dire aux concepts de vérité et de réalité – sans pour autant nier explicitement ce qu'elles recourent. Ne s'agirait-il pas encore une fois de l'ontologie dont nous parlent Jean Grondin (2003b) et Paul Tillich (1957, p. 10-12; 1955, p. 1-85; 1951, p. 102, 100-105) ?

Par ailleurs, on l'aura compris à la lecture du cadre théorique et méthodologique d'interprétation de la présente recherche, la théorie de l'énonciation nous apprend à distinguer entre *énoncé* et *énonciation*. Que la réalité puisse être exprimée par plusieurs formes de savoir se situe du côté de l'*énoncé*, alors que c'est du côté de l'*énonciation* que l'on peut dégager du texte du récit que je me perçois comme une personne authentique. Cette perception d'authenticité est en lien direct avec ce que je disais précédemment concernant la priorité que j'accorde à mon rapport à soi, tout en tenant compte du rapport à l'autre lorsque j'aborde n'importe quelle forme de savoir. Elle se rattache aussi de la manière suivante à la théorie narrative de Ricoeur (1983 et 1985) esquissée dans mon cadre interprétatif : je procède de la *mimèsis I* à la *mimèsis III* plutôt que l'inverse, priorisant *I* à *III*. Autrement dit, je tiens compte de l'autre et de sa conception de la réalité (*mimèsis III*), tout en accordant davantage de poids à ma propre conception du réel et expérience de vie (*mimèsis I*). Je vis ma vie dans et entre ces lieux.

Plus précisément, c'est mon souci de la conception que j'ai de la conception de l'autre que cherche à indiquer le lien que je fais ici avec *mimèsis III*, même si ce concept concerne plutôt la capacité d'un lecteur à reconstruire (ou reconfigurer) un récit auquel il est exposé (*mimèsis II*). Cela rejoint le savoir rhétorique identifié au tableau d'analyse¹⁵⁷ qui, à mes yeux, constitue un outil pour façonner ce que l'on cherche à exprimer de façon à ce que l'autre puisse le comprendre à la lumière de sa formation préalable et de l'univers conceptuel qui est le sien. Car, quelle que soit la forme de discours adoptée (*mimèsis II*), il s'agit toujours de mettre en présence le monde d'un auteur (*mimèsis I*) avec le monde d'un lecteur ou

¹⁵⁵ Pour une critique de la mise entre parenthèse du sujet par la sémiotique, voir Dumont (2008, t. II, p. 194-198).

¹⁵⁶ Ricoeur (2005, p. 179-188; 1999, p. 387-450; 1995a, p. 39ss, 51; 1995b, p. 55-57, 123-124; 1984, p. 59-114).

¹⁵⁷ Tableau, colonne *Réurrences*, catégorie d'analyse, *Savoirs, herméneutique-rhétorique* ou *rhétorique* : paragraphes 4.0; 4.1.0.4; 4.2.0 à 4.2.1.2; 4.2.1.5 à 4.2.2.6; 4.3.2.1; 4.3.3.4; 4.4.1.5; 4.4.1.7; 4.6.0.2; 4.6.0.5.

auditeur (*mimèsis III*). En d'autres mots, j'accorde une très grande importance à tenir compte du monde de l'autre (*mimèsis III*) sans faire abstraction du mien (*mimèsis I*), d'où le lien entre comprendre et dire exprimé par la soudure « herméneutique-rhétorique » (*mimèsis II*) parmi les variables associées aux formes de savoir du tableau d'analyse¹⁵⁸. Il y va en ceci de ma perception d'être authentique dans mon rapport à soi et dans mon rapport à l'autre.

Mon rapport à la vérité comporte donc plusieurs dimensions. J'associe aussi ce que je viens de dire sur mon souci d'authenticité à ce que Greimas nomme *véridictoire*. Tout ce que je dis dans mon récit, tout ce que je dégage dans l'analyse et tout ce que je raconte dans le présent texte interprétatif constitue une vérité à mes yeux. Je crois dire vrai. Je crois être vrai. C'est la vérité considérée dans sa dimension intime. Mais, il ne ferait aucun sens pour moi à ce niveau même de la vérité intime qu'il n'y ait pas un monde bien réel avec lequel je sois en interaction : des gens, des contextes, des situations, des choses qui ne sont pas illusoires. Je suis encore ici ramené à la *mimèsis I* de Ricoeur (1983), à la réalité derrière tout récit de soi. Il s'agit d'une réalité qui inclut, mais ne se limite pas aux faits, et que peut exprimer une histoire se donnant pour événementielle, comme aussi un récit présenté comme fictif ou imaginaire.

J'admets comme allant de soi que je construis la compréhension que j'ai du réel et que cette compréhension puisse s'écarter de la chose ainsi construite par moi. Je refuse cependant d'admettre qu'il n'y ait rien qui existe et qui ait besoin d'être compris. Pour moi, il ne fait aucun sens d'admettre que tout se situerait en moi-même, ni que les seules choses qui méritent notre attention soient celles que l'on voit et que l'on peut mesurer. Voilà d'autres aspects du *sens latent* et du *rapport à soi* mentionnés plus haut, indissociables, d'une part, de mon récit d'étudiant à distance (dans le contexte de ma vie), et d'autre part, de mon *rapport au savoir*. La conception du sens de la vie, pour Grondin (2003b), et de la réalité ultime, pour Tillich (1955), s'inscrivent dans cette même visée. Pour Grondin (2003b), il existe un sens intrinsèque à la vie. Pour Tillich (1955), une réalité existe. Par ailleurs, ce que je nomme vérité depuis le début de ma recherche peut aussi être considéré sous l'angle rhétorique de la *mimèsis II* de Ricoeur, et correspondrait alors à ce que Raymond Lemieux, dans un groupe de discussion sur son livre *L'intelligence et le risque de croire*, nommait « le problème de la représentation »¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Tableau d'analyse, paragraphe 4.0.

¹⁵⁹ Groupe de discussion du 2 mars 2011 en *La communauté chrétienne des Deux-Rives*.

5.2.5. *Mon rapport au savoir*

La lecture joue dans ma vie un rôle important d'autocompréhension, peu importe la nature de ce que je lis. Cet aspect de mon rapport au savoir s'est lentement clarifié, à même la présente recherche¹⁶⁰, puis a trouvé appui dans des propos comme ceux de Ricoeur (2005, p. 93) :

L'idée maîtresse de cette phénoménologie herméneutique [ricœurienne] est que la réflexion sur soi est le but, l'interprétation est le moyen. En d'autres termes, il n'y a pas de voie directe de moi à moi, excepté par la voie détournée de l'appropriation des signes et des oeuvres d'art et de culture qui doivent d'abord être explorés par les « contre-disciplines [...]».

D'ailleurs, que je me sois inscrit – vingt ans durant – à des programmes et cours en formation à distance¹⁶¹ n'est-il pas un indice que la lecture constitue pour moi un mode d'accès privilégié au savoir en général, indépendamment de son effet en retour sur la connaissance de soi ? C'est dans un tel contexte de compréhension de soi par le dialogue entretenu avec d'autres que Gadamer (2001, p. 157-158) dit de la lecture que l'on fait pour chercher à comprendre qu'elle constitue un dialogue inépuisable.

À cet égard, les formes de savoir de la colonne *Réurrences* répertoriées au tableau d'analyse du récit peuvent être regroupées en quatre catégories¹⁶² : le savoir pour comprendre; le savoir pour dire; le savoir pour agir; le savoir pour appartenir. Quand on y regarde de près, les formes de savoir associées à un vouloir-comprendre et à un vouloir-dire dominant l'ensemble du récit, tandis que les formes de savoir se rapportant à un vouloir-agir (autrement que par le dire) ou à un vouloir-appartenir sont moins évidentes.

Les formes de savoir sur lesquels je m'appuie et qui se situent du côté du comprendre ou du dire ont été en effet l'objet d'une réflexion soutenue et explicite au fil des ans. Le récit de mon parcours éducatif à la Téluc donne plusieurs indices de cela : du côté du vouloir-comprendre, mon questionnement sur la

¹⁶⁰ Voir, par exemple, les textes-témoins de la colonne *Dominantes* du tableau d'analyse correspondant, aux paragraphes 4.0; 4.2.1.1; 4.4.1.2; 4.4.1.3; 4.4.2.3; 4.4.2.7; 4.5.1.6; 4.5.3.2.

Voir également les notes de bas de page du récit aux paragraphes 4.2.2.2; 4.5.1.4; 4.5.1.8.

¹⁶¹ Dans un livre publié en 1940, traduit vers le français en 1967, puis réédité en 1972, Adler et Van Doren disaient déjà : « [...] Listening is learning from a teacher who is present – a living teacher – while reading is learning from one who is absent ». Et plus loin : « Reading, like unaided discovery, is learning from an absent teacher. We can do that successfully if we know how » (Adler et Van Doren, 1972, p. 14, 16).

¹⁶² Un tableau de synthèse des formes de savoir au regard des espaces symboliques a été produit dans le cadre du présent travail interprétatif, puis inséré en annexe, sous A.1, *Comment lire le tableau*. Il s'agit en fait de la section A.1.5, *Tableau synthèse des formes de savoir au regard des espaces symboliques*.

source ultime des êtres et des choses¹⁶³, dans les années 1970, et mon baccalauréat en théologie¹⁶⁴, dans les années 1980; du côté du vouloir-dire, toute la partie du récit qui relate mon parcours au premier cycle à la Téluc¹⁶⁵, dans les années 1990; puis à nouveau du côté du vouloir-comprendre, mon parcours au deuxième cycle¹⁶⁶, de 2006 à 2009. D'ailleurs, la colonne des *Réurrences* du tableau d'analyse rend compte d'une présence beaucoup plus grande des formes de savoir associées au vouloir-comprendre et au vouloir-dire que celles associées au vouloir-faire et au vouloir-appartenir.

Il s'ensuit de ce que je viens d'écrire sur mon rapport à soi, puis à la vérité, et finalement, au savoir, que ceux-ci sont pour moi tout à fait indissociables. Je ne détecte pas de dichotomie dans le rapport que j'entretiens entre elles. Il est un indice fourni à cet effet par le tableau d'analyse que j'aimerais souligner maintenant. Dans la colonne *Réurrences*, les catégories du sens thématiques comme *Sensibilité* et *Signification* étaient systématiquement liées ensemble. C'est que tout savoir auquel je m'intéresse revêt pour moi une signification qui me rejoint dans ma sensibilité intime à un niveau ou à un autre. Par exemple, même s'il s'agit d'un savoir plutôt technique, il visera à me qualifier pour un emploi ou s'inscrira dans une démarche de faire reconnaître une compétence. Mais, la présente recherche l'aura indiqué, les savoirs auxquels je m'intéresse relèvent plutôt des sphères spirituelle, intrapersonnelle et interpersonnelle¹⁶⁷.

Si mes rapports à soi, à la vérité et au savoir sont indissociables les uns des autres, ils le sont tout autant du manque qui met en branle la quête sous-jacente au récit en FAD. Ce manque, l'introduction et la conclusion le situent dans des préoccupations existentielles et spirituelles. Il s'agit d'une quête de savoir à propos de soi mais aussi en lien à l'autre. Cette quête s'exprime dans les circonstances les plus immédiatement afférentes au récit de mon parcours à la Téluc; j'entends par là, tout ce qui, dans le récit, ne relève pas strictement de mes études à la Téluc, mais appartient plutôt à mon contexte de vie professionnelle ou personnelle.

¹⁶³ Récit, paragraphes 4.1.0.1 et 4.1.0.2.

¹⁶⁴ Récit, paragraphes 4.1.0.2; 4.4.2.1; 4.5.2.1.

¹⁶⁵ Récit, paragraphes 4.2.1.0; 4.2.1.1; 4.2.1.6 ; 4.2.2.2.

¹⁶⁶ Paragraphes 4.3.3.3; 4.3.3.4; 4.4.1.4; 4.4.1.6 à 4.4.1.8; 4.4.2.1; 4.4.2.3; 4.4.2.5; 4.4.2.6; 4.4.2.7 à 4.4.2.9; et 4.6.0.3 à 4.6.0.5.

¹⁶⁷ Voir aussi Gadamer (2001, p. 62) sur les savoirs découlant de la poésie d'une part et de la religion d'autre part, puis Tillich (1951, p. 63) sur la compréhension de l'être humain qui peut être obtenue par la philosophie, la poésie, le théâtre, le roman, la psychologie thérapeutique et la sociologie et comme sources de savoir à réinvestir en théologie.

Les enjeux qui sont présentés en début et fin de récit sont fondamentaux pour moi. Le savoir, dans ce contexte, n'est pas un accessoire recherché pour bien paraître en société ou dans un curriculum-vitae, mais correspond avant tout à un désir de comprendre. Comprendre quoi ? Comprendre la nature du manque qui a mis en branle la quête qui sous-tend le récit de mon parcours en FAD, son analyse et la présente interprétation, et s'exprime dans mon désir d'écrire un jour le plus honnêtement possible l'histoire de mon parcours spirituel. Histoire banale ? Sans doute, un peu... mais j'espère que non ! Histoire représentative pour ma communauté de foi ? Peut-être même pas ! Histoire non moins nécessaire pour moi, car j'aimerais y voir un peu plus clair dans cet aspect de ma vie qui continue de m'intriguer¹⁶⁸, même si la présente recherche m'a permis d'en clarifier plusieurs des principaux enjeux.

Par contre, mon rapport au savoir ne saurait être défini seulement en relation avec un besoin de comprendre ce qui manque, il correspond aussi à un désir que soit reconnu ce qui ne manque pas, ce qui renvoie à mon rapport aux autres thématiques précédemment. Par « ce qui ne me manque pas », j'entends les connaissances et compétences acquises dans divers contextes. Sinon, pourquoi m'être donné la peine de faire une démarche comme celle-ci, associée obligatoirement à un désir d'accréditation par une institution universitaire ?

5.3. Que m'apprend ce questionnement à propos de mon attitude épistémique ?

Les travaux interprétatifs qui précèdent conduisent au seuil d'une exploration explicite de ce que, tout au long de cette étude, j'ai appelé mon attitude épistémique. C'est à la lecture de Paul Ricoeur (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, que les éléments présentés ci-dessous se sont peu à peu structurés dans mon esprit. Mon attitude épistémique est constituée de cinq mouvements : désir, confiance, appropriation, initiative, appartenance.

¹⁶⁸ Le propos tenu par Gadamer (2001, p. 160-161) sur la connaissance de soi ultimement inaccessible tant dans la tradition heideggerienne qu'en herméneutique et en théologie chrétienne pourrait constituer une balise de démarrage intéressante à l'éventuel approfondissement du caractère d'authenticité de ma foi chrétienne dont je fais mention ailleurs dans les pages de ce mémoire. En particulier lorsqu'il écrit : « Ce terme [compréhension de soi] indique, en vérité, qu'il ne s'agit précisément pas de la certitude inébranlable de la conscience de soi. Le terme de compréhension de soi comporte, au contraire, une connotation piétiste, laissant entendre que l'homme ne peut justement pas réussir à se comprendre lui-même en sorte que c'est l'échec de cette compréhension et de la certitude de soi qui doit ouvrir la voie à la foi » (Gadamer, 2001, p. 161). Grondin (2003b) et Tillich (1955; 2002, p. 82; 1951, p. 62) situent également cette question de soi sur soi au cœur des préoccupations propres aux êtres humains de tous les temps et de toutes les cultures... bref universelles. Voir aussi Dumont (2008, t. II, *L'anthropologie en l'absence de l'homme*, p. 5, 8).

Je crois que l'on peut dire de cette attitude épistémique me caractérisant et sur la base de laquelle j'opère, parfois consciemment, parfois à mon insu, que les trois premiers mouvements identifiés constituent mes lignes de force, alors que les deux derniers sont parfois lacunaires. C'est donc autour de ces moments forts (désir, confiance, appropriation) et plus ambigus (initiative, appartenance) de mon attitude épistémique que sera structurée la présente section.

5.3.1. Désir : axes peur-courage et désespoir-désir

S'il est une dimension de mon attitude épistémique que fait ressortir mon récit, son analyse, l'interprétation et ma démarche en général dans l'*appropriation* des savoirs, c'est le courage. Le *courage* d'affronter mes craintes *en amont d'une démarche d'autoformation*, lorsque je ne vois pas du tout comment je pourrai venir à bout de ce que je souhaite apprendre, et tout au long de celle-ci, lorsque le *doute* m'envahit quant à ma *capacité* même d'atteindre un résultat, le courage encore de *m'engager* sur les voies vers lesquelles conduisent certains savoirs.

Le courage encore, *en aval d'une démarche d'autoformation*, lorsqu'une nouvelle compréhension théorique ou pratique – ou à la fois théorique et pratique – me place devant des *choix décisifs*, par exemple, *m'engager* plus avant dans une voie, pour *en vivre concrètement les implications*, ou changer tout à fait le cours de ma vie, comme lors d'une restructuration de carrière ou de vocation. Le courage, en aval donc, mais aussi tout au long d'un projet d'autoformation, lorsque, par exemple, je sais que les questions que je me pose pourraient me mettre en difficulté avec *l'épistémé* du groupe social ou de l'institution à laquelle *j'appartiens*, risquant d'éventuelles pertes ou ruptures. Qui dit courage dit aussi peur !

Je sais de quoi je parle, pour l'avoir souvent et longuement vécue, cette peur : ni absente, ni inconsciente, au contraire envahissante, aux allures d'une terreur ! Mais, s'il y a courage, c'est qu'il y a autre chose de viscéralement plus intense encore que cette angoisse qui m'habite au cœur même de mes projets de formation. Qu'est-ce donc ? *Un désir* de comprendre ? *Un besoin* de savoir ? *Un manque* à combler ? *Une quête* à livrer ? Toutes ces choses à la fois¹⁶⁹. Au fil des ans, puis avec l'âge, ce désir, ce besoin, ce manque, cette quête ont fini par s'éteindre. Le Pangloss de Voltaire (1961), qui avait cru comprendre les causes des maux sur lesquels il discourait sans cesse, achève sa vie en cultivant son jardin, ne sachant plus rien !

¹⁶⁹ Désir comme guide de mes projets d'autoformation, récit : para 4.3.3.3; 4.4.0; 4.4.1.4; 4.4.2.4; 4.4.2.8; 4.4.2.9.

Cinq ans durant, c'est mon espagnol que j'ai cultivé. Comme Pangloss, j'avais *cru* savoir, puis, j'ai *su* ne jamais pouvoir comprendre... désespérance ! Ma famille, mes amis, ma communauté de foi m'ont soutenu tout du long. Mais, contrairement à Pangloss, je me suis remis de mon désespoir et j'ai repris ma quête. Non plus, comme jadis, une quête à propos de la source des êtres, mais une quête à propos de la nature intérieure de mon être, mon désir de comprendre triomphant sur le désespoir de ne pas pouvoir y parvenir. Le manque qui met cette quête en branle étant plus fort que les peurs engendrées dans son parcours, le désir tient la peur en échec. Le vouloir savoir-dire se mue en quête de savoir-être. Voilà d'autres traces, au coeur même de mon attitude épistémique, du sens latent et du rapport à soi.

Ainsi, c'est tout à fait malgré moi que je passe de préoccupations strictement théologiques, à un questionnement plus vaste et ouvert. Il m'aura notamment permis de commencer à départager entre la foi comme don et oeuvre de Dieu dans ma vie et les dimensions anthropologiques de cette foi. Les textes de Küng (2010, p. 13-16), Dumont (2008, t. IV, p. 419-421) et Lemieux (1999, p. 18-23) m'ont servi d'appuis pour commencer à comprendre l'impact de la confiance naturelle dans les conflits spirituels.

5.3.2. Confiance : axe méfiance-confiance dans une herméneutique de l'attestation critique

Je viens de présenter mon attitude épistémique selon les axes peur-courage et désespoir-désir, un troisième axe serait celui de la méfiance et de la confiance. Les deux premiers axes se fondent dans le premier mouvement de mon attitude épistémique exprimé sous le signe du *désir*; ce troisième axe aboutit sur un second mouvement que je nomme ici *confiance*.

À l'époque à laquelle j'ai grandi et dans le milieu où je vivais, l'on croyait qu'il ne fallait pas troubler les enfants avec les réalités trop dures. « Ta mère est à l'hôpital, elle est malade, si malade, qu'il est interdit à qui que ce soit de la visiter », me disait-on, alors que je m'interrogeais sur son absence. Faute de réponses plausibles, la question finit par s'éteindre d'elle-même. Puis, c'est un tout autre mensonge que me permit de clarifier une source extérieure à celle de mon milieu immédiat. Autour de mes dix ans, mes yeux croisaient ceux de ma grand-mère adoptive, figure dominante de mon enfance, au moment où l'on affirmait à la radio qu'il était mal de faire peur aux enfants avec des menaces de bonhomme-sept-heures. Jamais ne me parlerait-on plus de ce mythe qui, ainsi exposé, perdait toute emprise sur moi.

C'est peut-être bien là que remonte ma tendance viscérale à vouloir tout vérifier ce que l'on me dit et à lire les sources citées par les auteurs qui m'intéressent le plus, comme je dis dans mon récit¹⁷⁰ avoir fait pour Watzlawick, cité dans l'un de mes cours de maîtrise à la Téléuq, puis pour Bateson, cité par Watzlawick. J'ai ainsi pu comprendre qu'à l'origine, les relations complémentaires, dont certains semblaient parler comme s'il s'agissait de situations statiques, étaient en fait dynamiques. L'enjeu pour moi n'était pas seulement de vérifier si un auteur était cité adéquatement par un autre, mais aussi de mieux cerner le propos dont il était fondamentalement question. Tolérer sans rien dire les attitudes dominantes d'un groupe social à l'égard d'un autre constitue de part et d'autre une participation évolutive à ce qui deviendra de moins en moins égalitaire et qui à la limite conduira à une ou à des guerres – sanglantes ou froides. C'est ce dont il est question dans les textes de Bateson devenus fondateurs pour des notions maintenant connues en éducation comme les relations complémentaires hautes et basses et les relations réciproques.

Cette tendance chez moi à tout vérifier ce que je lis ou ce que l'on me dit trouve aussi son origine dans l'herméneutique biblique que j'ai pratiquée à temps complet pendant les années de mon ministère pastoral et de manière occasionnelle par la suite. En lisant la Bible pour les toutes premières fois, je fus frappé d'apprendre que l'apôtre Paul considérait comme honorable que l'on vérifie si l'enseignement qu'il dispensait était cohérent avec les fondements épistémologiques sur lesquels il s'appuyait, c'est-à-dire le corpus des textes religieux juifs¹⁷¹. Compte tenu de mon histoire personnelle de mensonges blancs de la part de ceux qui m'élevaient, cette invitation à un examen critique inscrite à même les textes fondateurs du christianisme avait de quoi m'interpeller dans les profondeurs de mon être et me mettre en confiance.

Cela dit, pour les textes que je lis en général, peu importe le domaine, mon attitude épistémique s'apparente assez à une *herméneutique de l'attestation critique*, laquelle relève de cette axe de la méfiance et de la confiance. Cette herméneutique de l'attestation critique m'amène à me poser des questions comme les suivantes : L'auteur que je lis me paraît-il digne de confiance ? Son propos s'inscrit-il en continuité ou en discontinuité avec ce que je connais déjà ? S'il remet en cause ce que je croyais savoir, le fait-il de manière cohérente ? Ce que préconise un auteur peut-il être expérimenté dans la vie de tous les jours ? Qu'arrive-t-il lorsque je m'engage dans les voies suggérées par un auteur ? Qu'est-ce que cela m'apprend ? M'interroger à l'aide de questions comme celles que je viens juste d'énumérer fait

¹⁷⁰ Récit, paragraphe 4.4.2.7.

¹⁷¹ Voir le livre des Actes, chapitre 17, verset 11.

partie de ma façon d'aborder les formes de savoir auxquelles je m'intéresse le plus, en particulier celles se rattachant à la théologie et à la spiritualité chrétienne, mais aussi aux savoirs sur l'éducation ou, pour ne prendre qu'un exemple parmi plusieurs autres possibles, l'acquisition d'une langue nouvelle pour moi.

En somme, cette dimension de mon attitude épistémique s'appuie sur la confiance ou la non-confiance face à un propos tenu par quelqu'un soit dans un livre ou en personne¹⁷². Il m'arrive de me tromper, comme lorsqu'un vendeur d'objets me donne une information erronée et que je ne prends pas le temps de la vérifier avant de faire un achat. Mais, de façon générale, une confiance critique dans l'attestation d'autrui est caractéristique de mon attitude épistémique.

5.3.3. Appropriation : application et transposition (ou l'« initiative » du « transfert »)

Les axes selon lesquels peut être décrite mon attitude épistémique sont donc les suivants : peur-courage; désespoir-désir; méfiance-confiance. Ces axes peuvent être approfondis dans plusieurs directions. La place où je me situe sur chacun de ces axes définit les conditions de possibilité ou d'impossibilité de tout projet d'autoformation. La peur, le désespoir, la méfiance constituent des obstacles à ma possibilité de comprendre, tandis que le courage, le désir, la confiance en sont des agents facilitateurs – que l'on nomme parfois *empowerment*, terme d'une richesse difficilement traduisible.

Il est important de dire à ce stade-ci de mon interprétation que rien de tout cela ne va de soi quand on considère ma vie dans son ensemble. En effet, parce que j'avais quitté l'école sans terminer mon secondaire, je me suis joint, à dix-huit ans, aux Forces Armées canadiennes. Non sans réticence, je suis retourné à l'école pour terminer mon secondaire, à vingt-cinq ans. Je consacrais à cette époque plusieurs heures par semaine à lire et à relire les textes bibliques. Je fus particulièrement frappé, touché, étonné, mobilisé par un passage où le prophète Daniel révélait au roi Nebucadnetsar la signification d'un songe qui l'avait profondément troublé. J'avais beau lire et relire ce passage, je ne pouvais m'empêcher d'y comprendre une déclaration générale concernant l'agir de Dieu dans les affaires humaines sur un point : c'est Lui, Dieu, qui donne, aux sages, la sagesse, et aux intelligents, l'intelligence¹⁷³.

À cette époque, autour de mes vingt-cinq ans, j'étais convaincu que je ne disposais ni de sagesse ni d'intelligence, et pire encore, que celles-ci m'étaient tout à fait inaccessibles. Ce passage des Écritures saintes du judéo-christianisme m'incita à remettre en question ce postulat hérité de mon enfance et de

¹⁷² Confiance guidée par une herméneutique de l'attestation critique : récit, para 4.3.1.1; 4.3.2.1; 4.3.2.2; 4.3.3.2.

¹⁷³ Voir le livre du prophète Daniel au chapitre 2 et au verset 21.

mon adolescence¹⁷⁴. Je ne pouvais pas savoir si Dieu ferait quoi que ce soit dans le genre de me « donner de l'intelligence », pensais-je à l'époque, et ne prétendis jamais savoir cela. Par contre, je savais désormais qu'il n'était pas impossible qu'il use de sa bienveillance envers moi sur ce plan même où je me sentais et croyais tant déficitaire. Ce fut la naissance en moi d'un espoir qui me permit de mobiliser mes ressources et d'étudier ce qu'il m'importait de comprendre. À l'époque, mon désir de savoir portait sur les textes fondateurs du christianisme, ceux de la Bible, dans une lecture du texte tel qu'il se donne à comprendre¹⁷⁵.

Outre la confiance insufflée en moi par cette interprétation du texte du prophète Daniel, les précisions que je viens d'apporter constituent un exemple de ce que j'appelle l'appropriation, laquelle caractérise de manière centrale mon rapport à n'importe quelle forme de savoir. En termes d'herméneutique biblique, car c'est ce dont il est question dans l'exemple qui précède, il convient de parler d'application des textes sacrés à la vie quotidienne. J'ai transposé cette dimension applicative de l'herméneutique biblique à mon attitude générale face à n'importe quel savoir auquel je m'expose. Je tente de faire le lien entre ce que j'apprends et les aspects de ma vie qui s'y rattachent ou pourraient s'y rattacher¹⁷⁶. C'est ce que dans le présent texte interprétatif, empruntant à Paul Ricoeur, j'appelle *appropriation*. Il s'agit là, à mes yeux, d'une forme de *transfert* actif et non passif dont la responsabilité est conscientisée et assumée par l'apprenant, lequel en garde l'initiative tout au long du processus.

Un problème spécifique auquel j'ai dû faire face peu de temps après avoir quitté le ministère pastoral fut celui de transposer ce que j'avais appris en qualité de pasteur et enseignant à la nouvelle carrière que je tentais de me constituer autour de l'informatique¹⁷⁷. Ce que j'en dirai illustre un aspect important de ce que j'appelle *transposition* et constitue en soi un mode d'application que j'ai appelé *appropriation* au

¹⁷⁴ « L'intelligence n'est pas une chose. Il n'est pas question de l'*avoir* ou de ne pas l'*avoir*. Contrairement à la potion magique, on ne tombe pas dedans quand on est petit. [...] Quoiqu'il soit, certes, bien différent d'*avoir* à sa disposition, dans l'enfance, plusieurs générations de bibliothèque familiale ou de ne connaître, pour toute littérature, que *Les aventures rocambolesques de l'agent Ixe-13*. Le problème dès lors n'est pas celui de la distribution de l'intelligence, mais celui de la possibilité d'accès au travail qu'elle suppose » (Raymond Lemieux, 1999, p. 53). Les questions que suscitaient en moi la lecture de la Bible et mon appartenance à une Église locale protestante ont constituées un milieu et un contexte fort enrichissant dont les répercussions furent nombreuses non seulement au plan personnel et interpersonnel, mais également dans le développement d'intérêts à caractère intellectuel.

¹⁷⁵ Il s'agit d'une lecture de la Bible selon laquelle le genre littéraire de chacun des livres dont elle est constituée est pris en considération, ainsi que les contextes culturel, historique, grammatical et théologique de chaque passage, comme le disent Cobia (2007, p. 85-87), Erickson (1983), Schaeffer (1982, t. II) et Fee et Stuart (1982).

¹⁷⁶ Voir récit : 4.2.2.1; 4.2.2.2; 4.3.2.2; 4.3.3.3; 4.4.1.2; 4.4.1.3; 4.4.1.4; 4.4.1.8; 4.4.2.4; 4.4.2.5; 4.4.2.7 à 4.4.2.9.

¹⁷⁷ C'est de l'énonciation plus que de l'énoncé du récit que se dégage mon intention de repositionnement professionnel : « Mon passage du ministère pastoral à une vie séculière fut semé d'inquiétudes diverses et nécessitait un investissement important [...]. Le rôle de la Téluc fut de m'habiller à faire les réaménagements professionnels que je souhaitais mettre en place à mesure que progressait ma carrière » (récit, para 4.2.0).

paragraphe précédent. Il s'agit aussi d'un autre aspect crucial de ce que j'appelle mon attitude épistémique. J'ai peu à peu compris que ce que l'on m'avait appris au séminaire théologique sur l'herméneutique biblique et la présentation des résultats de cette exégèse dans ce qu'on appelait l'*homilétique* se rattachait à des principes généraux d'interprétation et de composition ou construction de textes. Ce que je lisais à propos de l'écriture et de la révision en général me donnait l'assurance nécessaire pour faire mon travail de rédacteur en chef d'un bulletin d'information technologique¹⁷⁸. Ce travail m'obligeait à interagir avec des contributeurs dont les textes étaient souvent mal structurés. Je transposais le savoir acquis dans un domaine à une autre sphère d'activité et cela réussissait.

Ce mode de pensée me caractérise, tant au travail que dans la vie, et constitue une dimension importante de mon attitude épistémique, dont il me tarde de fournir un dernier exemple, celui de l'acquisition des langues. J'ai transposé à mon désir de faire l'acquisition de l'espagnol¹⁷⁹ ce que j'avais appris en acquérant l'anglais, dans une situation d'immersion qui dura onze ans en terre anglo-saxonne canadienne, et ce que m'avait appris l'acquisition du grec koinè¹⁸⁰. Mon second professeur de grec nouveau-testamentaire nous avait donné à lire le récit d'un fils d'agriculteur qui avait appris à lire le Nouveau Testament grec en dehors des voies officielles, en se référant aux textes de la Bible courante en Angleterre, au XIX^{ème} siècle, parallèlement au texte grec. Au bar fréquenté par les étudiants d'un séminaire théologique un soir, on le mit au défi de lire le texte grec que quelqu'un avait avec lui. Il s'exécuta avec succès et confondit chacun par sa maîtrise du grec – jugée impossible pour un agriculteur par ces séminairiens.

Pour moi, ce récit que je lisais en 1981 fit immédiatement sens, car dix ans auparavant, j'avais rencontré dans mes voyages sur l'île de Vancouver, une Canadienne de langue anglaise qui s'exprimait fort bien en français, sans avoir jamais vécu d'expérience en terre francophone. Lors donc que vint pour moi le temps d'apprendre l'espagnol, je savais contre toute sagesse populaire qu'il me serait possible de l'apprendre sans quitter Québec, si néanmoins j'adoptais des principes d'acquisition de langue étrangère appropriés. Les textes que j'ai produits en cette langue ou traduits vers elle¹⁸¹ et les commentaires que me firent les gens qui me voyaient – ou plus précisément, qui m'entendaient – évoluer à l'époque attestent du

¹⁷⁸ Récit, paragraphe 4.2.1.1.

¹⁷⁹ Récit, paragraphes 4.5.3.1 à 4.5.3.3.

¹⁸⁰ Il s'agit de la langue grecque commune de l'époque des récits néotestamentaires.

¹⁸¹ Voir, sous l'onglet « Alegria » du site « <http://www.toastmasters-quebec.com> » (consulté le 31 août 2010), les textes en langue espagnole ont pour la plupart été publiés sous ma direction lorsque j'étais membre du comité exécutif de ce club et dont j'étais soit auteur, soit traducteur, soit réviseur. Voir aussi le récit de mon acquisition de la langue espagnole, sur le même site, sous « Articles et documents », *Pour apprendre une langue, la clé, c'est vous*.

potentiel associé à cet aspect de mon attitude épistémique que constituent l'application et la transposition d'un savoir à un autre savoir ou à un autre contexte. J'ai par la suite transposé ces mêmes principes à la lecture d'oeuvres fondamentales dont je comprenais beaucoup moins la signification et la portée lors de mes premières lectures que par la suite, par exemple Gadamer (1996) et Ricoeur (1990).

J'associe cela à ce que Tolkien (1966) appelait l'« applicabilité » (« applicability ») : elle correspond au caractère applicable, ou transposable, à la vie réelle de ce que vivent les personnages de contes merveilleux. Il s'agit de m'approprier les dimensions d'une expérience relatée en y voyant la pertinence pour moi. Qu'il s'agisse de personnages fictifs, comme dans les contes créés par Tolkien, ou réels, comme dans ceux qui ont appris des langues étrangères ou secondes sans situation d'immersion, n'y change strictement rien. Lorsque les manières d'être ou de faire des personnages dont je lis une histoire sont en résonance avec la vie telle que je la ressens et l'expérimente, je me laisse interpellé, inspirer, mobiliser. Il ne s'agit pas de calquer une situation dans une autre, mais de transposer les éléments applicables et pertinents. C'est ce que j'appelle « transposition », terme que je préfère à « transfert », pour la connotation de prise en charge consciente que j'y attache.

5.3.4. Initiative : *je peux, je fais, j'interviens, je dure*

Un concept qui m'a beaucoup touché en lisant pour la présente recherche est celui que Paul Ricoeur (1986, p. 301) nomme l'initiative. L'analyse qu'il en propose est constituée des quatre phases suivantes : « premièrement, je *peux* (potentialité, puissance, pouvoir); deuxièmement, je *fais* (mon être, c'est mon acte); troisièmement, j'*interviens* (j'inscris mon acte dans le cours du monde : le présent et l'instant coïncident); quatrièmement, je tiens ma promesse (je continue de faire, je persévère, je *dure*) » (les italiques sont de Ricoeur).

En introduction à son étude sur l'initiative, Paul Ricoeur (1986, p. 289-307) écrit : « L'initiative, c'est le présent vif, actif, opérant, répliquant au présent regardé, considéré, contemplé, réfléchi » (Ricoeur, 1986, p. 289). L'initiative en ce sens, précise-t-il plus loin, consiste à « penser le commencement comme acte de commencer; non plus ce qui arrive, mais ce que nous faisons arriver » (Ricoeur, 1986, p. 298). Ce concept d'« initiative », Ricoeur (1986, p. 299) l'associe à l'« intervention » de la théorie des systèmes dynamiques : « c'est en faisant quelque chose qu'un agent apprend à isoler un système clos de son environnement et découvre les possibilités de développement inhérent à ce

système ». Je l'assimile aussi pour les fins de la présente interprétation à la notion d'« engagement », qui se rapproche davantage de la manière dont j'en parlerais dans mes propres mots.

Les « je peux », « je fais », « j'interviens », « je dure » de mon engagement¹⁸² ne posent pas vraiment problème dans les situations où mon rapport à autrui n'interfère pas à mon rapport à soi au niveau même de cet aspect de mon attitude épistémique que constitue l'*appartenance*¹⁸³. Lorsque par contre une action dans laquelle je suis engagé de manière soutenue et pour une longue durée se heurte à cette dimension de mon attitude épistémique que constitue mon rapport d'appartenance, je me mets à vivre un inconfort très intense et deviens à risque de renoncer à ladite action. Mon engagement pastoral et celui chez les Toastmasters partageaient certains points en commun. Dans un cas comme dans l'autre toutefois, je ne me rendais pas du tout compte à un niveau conscient que mon engagement était coloré d'une dimension relevant de l'appartenance.

Lorsque je n'ai plus voulu continuer d'exercer mon ministère pastoral, d'une part, et ma fonction de président d'un club Toastmasters, d'autre part, les tensions ressenties en moi m'ont paru insurmontables au plan affectif, ce qui a marqué les choix que j'ai faits dans chacune de ces deux situations. Il y avait des raisons pertinentes et défendables qui m'ont poussé à quitter le ministère pastoral, comme aussi celles qui m'ont incité à ne pas renouveler ma participation au club Toastmasters dans lequel j'avais assumé plusieurs fonctions pendant un engagement de cinq ans. Par contre, l'intensité de l'inconfort que j'ai vécu vers la fin de chacun de ces engagements est venu obscurcir ma compréhension des facteurs et enjeux dont j'aurais pu par ailleurs mieux tenir compte, dans ce que je serais tenté aujourd'hui de qualifier de *brouillard épistémique*. Les seules raisons dont j'étais conscient pour quitter le ministère pastoral étaient associées à ma perception d'incohérence entre croire et agir déjà mentionnée. Quant à ma participation Toastmasters, j'ai accordé trop de poids aux propos de quelques individus particulièrement peu collaboratifs qui contestaient sans cesse ma façon de présider, m'attribuant des motifs relevant d'un imaginaire personnel et social avec lequel je n'avais rien à voir et qu'en fait je ne comprenais même pas, dirais-je aujourd'hui. Cela conduit à cet autre moment de mon attitude épistémique, celui dont je viens de faire mention en parlant de mon *appartenance*.

¹⁸² Initiative (ou engagement) : récit, paragraphes 4.3.1.2; 4.3.3.2; 4.3.3.3; 4.3.3.4; 4.4.1.4; 4.4.1.5; 4.4.2.7 à 4.4.2.9.

¹⁸³ Appartenance : récit, paragraphes 4.3.2.2; 4.4.0.1; 4.4.2.1; 4.4.2.7 à 4.4.2.9.

5.3.5. *Appartenance : espaces symbolique, sens et appartenance*

Ainsi, une dimension non consciente de mon appartenance viendrait peser sur mon attitude épistémique, laquelle par ailleurs j'ai décrit surtout dans ses lignes de force. Or, le manque qui a mis en branle la quête même du récit n'est-il pas contingent des lieux habités ? Par « lieux habités », j'entends ici les espaces symboliques identifiés en analyse et dont trois des huit se rattachent à un univers de sens selon lequel tout ne s'explique pas par la matière dont est constitué le corps humain et l'univers entier. Pourquoi donc n'y a-t-il aucune trace de questionnement sur le sens issu de ces lieux, dits symboliques ? Ne s'agirait-il pas d'une lacune majeure de l'entreprise d'interprétation menée jusqu'ici ? Après tout, le sens que je donne à l'existence est partout supposé, mais nulle part thématiqué, ou relativement peu. Puis-je vraiment faire l'économie d'une explication interprétative de cela même qui fonde la trame du récit : le sens profond de l'existence pour moi en lien à une problématique d'appartenance ?

En réponse à ces questions, je partagerai ce qui suit concernant mon allégeance spirituelle et le rapport que j'aimerais qui puisse s'établir entre ceux pour qui la tradition chrétienne n'a plus aucun sens et ceux qui comme moi la trouvent porteuse de vie dans son essence véritable. Il m'importe d'abord cependant de rappeler que mes rapports au savoir, à la vérité, à la foi, aux autres et à soi s'inscrivent dans un univers de sens qui accorde une place centrale à celui que Jésus de Nazareth appelait Dieu et Père. Puisque je crois en l'existence de cet être transcendant (Dieu) et personnel (Père), il ne m'est pas difficile d'admettre qu'il ait choisi de se révéler à nous dans les textes sur lesquels Jésus lui-même s'appuyait et sur les récits et enseignements que ses disciples après lui nous ont laissés le concernant. Une étude approfondie de ces textes dans le cadre d'une formation universitaire en théologie m'a conduit à en comprendre la cohérence d'ensemble.

C'est Fernand Dumont (2008, t. I), dans *Le lieu de l'homme*, puis Charles Taylor (2003, 1989), dans *Sources du moi*, qui ensemble m'ont donné le courage de thématiquer mon appartenance au christianisme dans un mémoire de maîtrise en formation à distance. Pourquoi ? Le premier m'a rendu capable de mettre des mots sur un conflit qui m'habitait silencieusement depuis des années. Mon appartenance au christianisme est un choix raisonné et conscient, assumé comme engagement depuis 1976. Il s'apparente d'assez près à ce que Fernand Dumont (2008) appelle une culture première. Ma foi chrétienne n'a pas été pensée en fonction de critères scientifiques, mais elle a tout à fait transformé mon épistémé et par

elle ma vie tout entière¹⁸⁴. Je ne peux rien en prouver, pourtant, elle fonde tout savoir qui sert de guide à mon existence, bref mon attitude épistémique.

Qu'une épistémé fonde ainsi notre existence en deçà et au-delà d'un quelconque ensemble de savoirs institués est aussi le lot de chacun. Cela me semble se dégager distinctement des travaux de Dumont (2008), *Philosophie et sciences de la culture* I et II et *Une foi partagée*, comme des recherches de Gadamer (1996), *Vérité et méthode*. C'est aussi ce que m'a aidé à comprendre Taylor (2003, 1998, 1989), pour qui le théisme, dont relève le christianisme, constitue l'une des trois instances légitimantes en conflit dans la culture contemporaine du savoir¹⁸⁵, auxquels sont inévitablement associés cadres de référence et biens constitutifs¹⁸⁶.

D'une perspective rationaliste, il existe une vérité objective, celle-ci est à l'extérieur de soi; pour la connaître, il est essentiel d'adopter une posture (ou attitude épistémique) distanciée. D'une perspective romantique, la vérité provient de l'intérieur de soi, chacun a pour tâche de l'élaborer pour lui-même. Une perspective théiste affirme qu'il existe une forme ou une autre de transcendance. Pour les trois grandes religions du Livre que sont l'islam, le judaïsme et le christianisme, cette transcendance est un Dieu personnel, connu des humains par l'expérience qu'ils en ont fait aussi bien que par des textes sacrés. Ces textes sacrés sont tous l'objet d'une longue tradition interprétative, donnant lieu à plusieurs conflits, oppositions et tensions, au sein même de ces trois grands groupes religieux¹⁸⁷. C'est au grand dam de plusieurs des croyants les plus engagés de chacune de ces familles de tradition que des abus de toutes sortes sont justifiés en leur nom, par des gens qui au fond n'en comprennent ni n'en pratiquent l'essence¹⁸⁸, serais-je tenté d'affirmer avec force. Jean-Claude Guillebaud (2007, p. 122-123) exprime très clairement ces mêmes sensibilités et préoccupations que sont les miennes. Il le fait toutefois depuis une perspective catholique, dans *Comment je suis redevenu chrétien* :

Aux pourfendeurs du « cléricalisme » ou de l'« obscurantisme », j'ai envie de répondre : vos dénonciations et vos colères ont été formulées depuis longtemps *de l'intérieur même du*

¹⁸⁴ Tillich (1951, p. 144-147) considère la transformation du centre de la personnalité comme indissociable de la réception participative à la Révélation chrétienne chez celui ou celle qui a été saisi par l'Esprit du Christ.

¹⁸⁵ Voir *Les sources du moi* de Taylor (2003, 1989) et le dialogue entre Taylor (1998) et Ricoeur (1998) sur *Sources*.

¹⁸⁶ Les expressions « instance légitimantes », « cadres de références » et « biens constitutifs » sont empruntés à Charles Taylor (2003, p. 9-147; 1989, p. x, 3-107) tels que repris également dans Taylor (1998) et Ricoeur (1998).

¹⁸⁷ Pour un aperçu des interprétations ou normes divergentes concernant l'admissibilité des sources de connaissance pour la théologie chrétienne au fil des siècles, dont la Bible et la tradition, voir Paul Tillich (1951, p. 47-52).

¹⁸⁸ Pour un examen critique des préjugés de la culture occidentale contemporaine à l'égard du christianisme, voir : J.-C. Guillebaud (2007), *Comment je suis redevenu chrétien*; Michel de Certeau (1987), *La faiblesse de croire*; Hans Küng (1978), *Être chrétien*.

christianisme [...]. L'ennemi – « l'infâme » de Voltaire – que vous pourfendez n'est pas le christianisme mais sa version distordue, instrumentalisée. C'est contre un catholicisme athée que, sans le savoir, vous dressez vos réquisitoires.

Ce qui fonde mon attitude épistémique pourrait s'exprimer ainsi : certains aspects de la réalité peuvent être découverts de l'intérieur de soi, comme dans une perspective appelée romantisme par Taylor; d'autres aspects de la réalité ne s'appréhendent que par une posture distanciée ou objective, comme dans le rationalisme et les démarches scientifiques; mais, certaines réalités ne peuvent être comprises que par révélation divine, comme dans une épistémé chrétienne, judaïque ou islamique¹⁸⁹. Taylor (2003, 1998, 1989) m'aide ainsi à prendre conscience que mon lieu spécifique d'appartenance, au sein de ce que l'on appelle le christianisme, s'insère dans un espace plus vaste, celui de la pensée philosophique, où un grand débat fait rage, depuis des millénaires déjà, jusqu'à ce jour encore¹⁹⁰. Michel de Certeau (1987, p. 209-212) et Hans Küng (1978, p. 128ss), quant à eux, me rappellent de voir dans le christianisme non pas un système philosophique de pensée, ni une proposition de structure religieuse ou politique, mais plutôt une réponse à l'événement « Jésus de Nazareth »¹⁹¹.

Dans un contexte où des instances légitimantes s'opposent sans pour autant être thématisées, je trouve on ne peut plus approprié le commentaire de Juan-Luis Segundo (1986, 1972) cité dans *Une foi partagée*, par Fernand Dumont (2008, t. IV, p. 550) :

La vraie et décisive ligne de démarcation entre les hommes ne se situe pas entre croyants et incroyants [...] mais elle s'établit d'après les échelles de valeurs qu'ils choisissent. [...] Les hommes doivent se communiquer amplement, lentement et profondément leurs mondes respectifs de sens avant de commencer à discuter pour savoir s'ils communient ou non dans une *foi religieuse*. En d'autres termes, c'est seulement sur un fond solidement établi de

¹⁸⁹ Concernant les religions du Livre, voir Küng (2008, p. 28-39, 43-45), *Christianity : Essence, History and Future*. Pour la nature de l'apport potentiel de la Bible dans la vie du croyant aujourd'hui, et des textes issus du passé dont ceux de la tradition chrétienne, voir *L'Avenir de la mémoire* de Fernand Dumont (2008, t.II, p. 606-607). Pour la transformation de soi par la lecture des textes bibliques et autres oeuvres phares, voir J. d'Ormesson (2010, p. 279). Dans une perspective historique, il est aussi possible de considérer la Bible comme « le témoignage originel de ceux qui ont participé aux événements révélateurs » (Tillich, 1951, p. 35, ma traduction) fondateurs du christianisme. Voir l'intégration critique de la révélation biblique à la théologie chrétienne de Paul Tillich (1951, p. 71-159).

¹⁹⁰ Voir aussi Jean-Claude Guillebaud (1999), *La refondation du monde*.

¹⁹¹ Tillich (1951, p. 16, 17, 42, 45, 50, 136) réfère aussi à l'événement « Jésus de Nazareth », mais il insiste sur la prééminence de la qualité christique de cet événement qu'il nomme en conséquence l'événement « Jésus le Christ ».

foi anthropologique que la question religieuse sur Jésus acquiert pertinence et précision (italiques dans Dumont)¹⁹².

J'y vois un appel à dialoguer plutôt qu'à débattre, c'est-à-dire à suspendre ce que nous croyons nous-mêmes afin de comprendre ce que d'autres disent lorsqu'ils s'opposent à ce que nous considérons comme évident. Il faut du courage pour admettre que l'on a tort sur certains points qui nous tiennent à coeur ou constituent notre identité profonde. Écouter le point de vue de l'autre au-delà des trois premières phrases qu'il dit revêt un potentiel d'enrichissement extraordinaire.

Le lieu d'appartenance auquel j'aspire – sans toutefois y être réellement parvenu – est de cet ordre-là !

¹⁹² Pour une perspective anthropologique de la foi : Dumont (2008, t. IV, p. 419-421); Lemieux (1999, p. 18-23). Pour un sommaire de la pensée de Segundo sur les thèmes abordés par Dumont (2008, t. IV, p. 409-566), dans *Études religieuses : Une foi partagée*, Dumont renvoi à R. Marlé (1987), *Introduction à la théologie de la libération*.

CHAPITRE VI – DISCUSSION

Ce chapitre est une discussion qui porte sur l'ensemble de ma recherche autobiographique et herméneutique. J'en dégage les assises qui l'ont fondée, puis quelques-unes des principales retombées.

6.1. Assises de la présente recherche

Cette section tente de mettre en lumière quatre des assises sur lesquelles est fondée ma recherche. Elle s'ouvre sur un constat associé à l'autodévoilement exigé par cette recherche autobiographique (*L'endroit et l'envers d'un parcours d'étudiant*). Elle enchaîne avec une description de certains enjeux vitaux associés au choix de mon sujet de recherche (*Du périphérique vers l'incontournable*). Ensuite, la métaphore de l'air et des poumons sert d'appui pour tisser des liens entre les espaces symboliques (air) et l'attitude épistémique (poumons) dans ce mémoire (*L'air et les poumons*). Après quoi, je reviens sur les intuitions fondatrices déjà mentionnées dans la problématique, les articulant, non plus sous forme de questions, mais bien plutôt d'affirmations, ajoutant quelques précisions et explorant leur portée possible (*Vers la prise de conscience et la redynamisation de l'attitude épistémique*).

6.1.1. L'endroit et l'envers d'un parcours d'étudiant

Ce n'est qu'après avoir terminé le texte interprétatif inclus à ce mémoire de recherche que j'ai compris que le récit de mon parcours en formation à distance constitue *l'endroit*¹⁹³ de mon parcours d'étudiant à la Téluc, alors que le texte interprétatif en dévoile *l'envers*. En effet, certains aspects de ce que le récit ne faisait que mentionner sans le montrer effectivement ont été repris en interprétation comme appui pour en explorer les sources et tensions. Le récit contenait déjà plusieurs éléments de sa propre interprétation, dans la perspective de l'étudiant à même son parcours. Le chapitre V, *Interprétation du récit*, conduit peu à peu vers des aspects en partie méconnus de l'étudiant au moment où se déroulait son histoire. Bref, je me suis rendu compte que le texte interprétatif montrait l'envers de ce qui avait été présenté dans mon récit; l'un et l'autre formant un tout indissociable, le premier étant moins personnel, le second beaucoup plus engageant !

6.1.2. Du périphérique vers l'incontournable

Lorsque j'ai amorcé les travaux qui ont conduit à la présente recherche, je croyais devoir mettre entre parenthèses ce qui est devenu un aspect central du texte interprétatif, ma foi chrétienne et le vécu

¹⁹³ « Endroit » au sens II du Nouveau Petit Robert 2008, antonyme de « envers ».

afférent. Je me demandais si je ne m'étais pas en quelque sorte leurré moi-même, non pas par rapport à la réalité du Dieu auquel se rattache cette foi, mais plutôt par une sorte d'inauthenticité que je n'aurais pas su cerner à propos de *mon propre croire en Dieu*, de *ma propre foi en Lui*. Je trouvais pertinent, voire important de mentionner cet élément de contexte, car il se trouvait au coeur des questions d'ordre spirituel que je ne cessais de me poser. Par contre, jamais je n'aurais cru être emmené à en amorcer l'exploration à même cette recherche. De fait, je craignais que cette dimension de mon histoire¹⁹⁴ soit incompréhensible dans une ambiance culturelle où le religieux est devenu une figure du mal dans le discours collectif et où ceux qui croient ou s'interrogent encore n'osent plus en parler publiquement¹⁹⁵.

Ainsi, les textes des premiers travaux dans lesquels je tentais de définir ce que serait ma recherche suscitaient deux questions, auxquelles s'en est ajoutée une troisième en fin de parcours : (1) Pourquoi mentionner ma foi si elle n'est pas l'objet de ma recherche en formation à distance ? (2) Pourquoi mettre ce questionnement sur ma foi chrétienne entre parenthèses ? (3) Pourquoi occupe-t-il maintenant une place aussi importante dans ma recherche ? Au départ, j'avais choisi de m'instrumenter par un approfondissement des démarches autobiographiques en vue de ma formation (histoires de vie en formation)¹⁹⁶ comme préparation pour l'exploration de mon parcours de foi après avoir terminé mes études à la Téluc. Je voulais donner un aperçu de l'intentionnalité qui sous-tendait ce choix, non seulement par souci de transparence de la démarche entreprise au deuxième cycle en formation à distance, mais aussi pour rendre compréhensible mon intérêt pour une démarche autobiographique.

Or, l'approche méthodologique que j'avais choisie au départ (histoires de vie en formation)¹⁹⁷ et celle adoptée par la suite (autobiographie de recherche)¹⁹⁸ m'invitaient à entrer dans des questions qui me concernaient inévitablement, vitalement et inconditionnellement. Ce n'est pas qu'il soit en tant que tel inconcevable de faire une recherche autobiographique sur un thème qui ne soit pas central aux

¹⁹⁴ Pour une perspective critique du protestantisme québécois dans lequel s'inscrit ma démarche de foi chrétienne, voir Gilles Marcouiller (2007), Wesley Peach (2001), Denis Remon (1998) et Éric Wingender (1998).

¹⁹⁵ Attitudes dénoncées par Jean-Claude Guillebaud (2010, 2007), G. Marcouiller (2007), Gérard Bouchard (2005), Jacques Grand'Maison (2000), Lucia Ferretti (1999), Jacques Rouillard (1998), Raymond Lemieux (1990).

¹⁹⁶ Parmi les auteurs ou oeuvres dans la lignée des histoires de vie en formation, l'on retrouve les suivants : Bourdages (2006), Bourdages, Desmarais et collaborateurs (2004), Alex Lainé (2004) et Michel Legrand (1993).

¹⁹⁷ Pour la formation par les histoires de vie, la biographie ou l'autobiographie, en plus de Bourdages (2006), Bourdages, Desmarais et coll. (2004), Alex Lainé (2004, 1996) et Michel Legrand (1993), voir aussi Maltais (2003), Maumigny-Garban (2003), Josso (2000, 1991), J.-L. Legrand (1996b, 1996a), Pineau (2004, 1996), Gaston Pineau et Marie-Michèle (1983).

¹⁹⁸ Pour l'autobiographie ou la biographie en recherche, voir Gómez (2008), Nadeau (2008) Gauthier (2007), Mercier et Rhéaume (2007), Renahy et Sorignet (2006), Delory-Momberger (2005, 2004, 2003), Thibault (2004), Peach (2001), Bourdages (2001, 1994), Poupart et collaborateurs (1998, 1997), Dominicé (1996), de Gaulejac (1999, 1996), Schön (1996, p. 349-502), Brochu (1994).

intérêts vitaux de son auteur. C'est plutôt que, pour le contexte universitaire spécifique dans lequel j'ai été formé à l'écriture autobiographique, l'angoisse du non-sens et le courage d'en sonder les fondements chez soi ne peuvent pas être laissés de côté. C'est à la lecture de Paul Tillich (1999), *Le courage d'être*, que j'ai commencé à comprendre les choses ainsi, puis, que s'est affermie cette compréhension chez moi en lisant LeMay (2003), *Se tenir debout – le courage d'être dans l'oeuvre de Paul Tillich*, ainsi que des oeuvres où Tillich (2002, 1990, 1963, 1957, 1955, 1951) fonde ou approfondit ces concepts.

Cet auteur m'a en effet aidé à saisir que l'angoisse existentielle dominante à notre époque en Occident est celle de l'absurdité et du non-sens, alors que l'angoisse existentielle dominante à l'époque de Luther – et qui se rapproche davantage de celle qui domine mon récit – est celle de la culpabilité (ou sa forme sécularisée du sentiment d'incompétence ou d'insuffisance, préciserais-je) et de la condamnation (et sa forme sécularisée d'une peur diffuse de l'échec, ajouterais-je encore). Une troisième forme d'angoisse existentielle pour Tillich est celle associée à la destinée et à la mort. Toutes ces formes d'angoisse cohabitent en tout temps en chacun, mais l'une d'entre elles a tendance à dominer. À chaque forme d'angoisse correspond aussi une forme de courage, selon Tillich. Or, il s'avère que la forme de courage qui correspond à toutes ces formes d'angoisse existentielle est le courage de la confiance, ou dit autrement, le courage de croire, et particulièrement le courage d'accepter d'être accepté lorsque l'on se croit inacceptable – un thème central dans l'oeuvre de Paul Tillich¹⁹⁹.

6.1.3. *L'air et les poumons*

Ce qui est thématiqué dans la problématique par la métaphore des « modèles du monde », puis délesté de contenus spécifiques lors du passage au concept d'« épistémé » en vue de son opérationnalisation sous la forme individualisée de l'« attitude épistémique », trouve aussi sa résonance dans les espaces symboliques. À la section 3.2.2.3. *Espaces symboliques et formes de savoir*, je dis que les espaces symboliques « sont au contexte de vie du protagoniste ce que les formes du savoir sont à la structure narrative du récit ». Dans cette métaphore-allégorie, les formes de savoir sont associées aux poumons dont on se sert pour respirer et les espaces symboliques à l'oxygène dans l'air, allégorie que je transpose au rapport entre espaces symboliques (air) et attitude épistémique (poumons). Dans l'usage

¹⁹⁹ Pour des précisions, voir notamment Jean-Pierre LeMay (2003, p. 349-354) et Paul Tillich (1999, p. 32-49; 1957). Pour le contexte de vie de cette préoccupation chez Tillich (2002, p. 96-97), voir ses *Documents biographiques*.

que je fais de cette métaphore et des concepts que j'y rattache, les formes de savoir (instrument d'oxygénation) constituent une dimension centrale de l'attitude épistémique d'une personne²⁰⁰.

C'est généralement quand on étouffe que l'on prend conscience de la mauvaise qualité de l'air ambiant ou d'une défaillance respiratoire chez soi. Revenir sur les espaces symboliques (l'air) et tisser quelques liens avec l'attitude épistémique (les poumons) pourrait aider à comprendre ce que j'entends dans ce mémoire par transformation épistémique, stagnation épistémique, blocage épistémique, régression épistémique, etc. Ce à quoi je tiens à associer les propos de Cyrulnik, par ailleurs connu pour ses travaux sur la résilience, mais dont une partie de la réflexion rejoint la mienne sur les visions du monde, comme je le mentionnais déjà à la section 1.2.5, *Modèles du monde et accompagnement à la formation*. J'ajouterai ici des éléments de contexte de ce que je citais (Boris Cyrulnik, 2000, p. 123-124) :

[...] [L]'homme travaille à se soumettre à l'idée qu'il se fait du monde [...] Une vie d'homme se déroule aujourd'hui dans des mondes culturels différents qui, à chaque passage de l'un à l'autre, impliquent l'acquisition d'une nouvelle manière d'être homme en même temps que l'abandon de l'ancienne. [...] Tout homme se trouve entraîné par deux besoins contraires : devenir lui-même, ce qui l'arrache à son groupe, et appartenir à son groupe, ce qui l'ampute d'une partie de ses potentialités en lui donnant une personnalité collective. Or, notre culture encense la Personne, pulvérisant ainsi le groupe, créant des milliers de sous-groupes, adoreurs de milliers de manières d'être différentes. Celui qui rencontre son sous-groupe d'adoration, référant à un totem sportif, artistique, financier ou intellectuel, se développera très bien et ne sera pas gêné par la destruction d'un autre clan. Il pourra même en être heureux s'il appréhende la représentation du monde de l'autre comme une contestation de la sienne.

C'est dans ce contexte que Cyrulnik (2000, p. 124) écrit : « À chaque institution son mythe qui oblige à la remise en cause de l'ordre du monde établi par d'autres » que j'ai cité dans la problématique²⁰¹. C'est dans ce même contexte que s'inscrit ma préoccupation pour les modèles du monde qui habitent en moi, lesquels ont été thématiques dans l'analyse comme espaces symboliques et dont je viens de fournir ici quelques éléments de compréhension en lien aux travaux réalisés dans l'ensemble de ma recherche.

²⁰⁰ Beaubien (2009) considère que la méthodologie scientifique dans le cadre de laquelle Jung tentait d'inscrire ses travaux lui ont bloqué la voie aux savoirs mystiques qu'il a malgré tout développé peu à peu jusqu'à la fin de sa vie.

²⁰¹ Voir la section 1.2.5, *Modèle du monde et accompagnement à la formation à distance*.

Ceci dit, je suis également conscient que si la capacité à se dire dans sa différence peut être liée à l'ouverture plus ou moins grande du milieu vis-à-vis cette différence, elle l'est aussi à la personne elle-même. Au terme de ma recherche autobiographique, il se dégage pour moi que la limite relevée au niveau de l'appartenance a joué un rôle non négligeable dans la position de retrait adoptée pendant plusieurs années, retrait surmonté dans et par cette recherche qui s'avère être une forme d'affirmation.

6.1.4. Vers la prise de conscience et la redynamisation de l'attitude épistémique

La problématique mentionnait un questionnement intuitif sous-jacent à la question de recherche²⁰². J'aimerais le reformuler de manière affirmative afin d'élucider ce qu'il recoupe et sa portée pour l'ensemble de la présente recherche. Le texte interprétatif me paraît confirmer ces intuitions de départ. Il me semble en effet que mon parcours, tel que narré puis interprété, les illustre au moins en partie. C'est pourquoi, à ces réponses ou conclusions interprétatives, je donne ici le nom d'intuitions fondatrices.

Quelles étaient ces intuitions fondatrices ? *Premièrement*, le sens qu'une personne attribue aux événements de sa vie relève de sa posture épistémique et en est tributaire tout à la fois. Comprendre l'attitude ou la posture épistémique d'une personne, c'est comprendre le type d'apprenant qu'elle est. C'est aussi comprendre en partie le genre de personne qu'elle est, ses valeurs fondamentales et ses référents culturels. *Deuxièmement*, la posture épistémique d'une personne conditionne sa capacité à passer du savoir-faire au savoir-être et constitue un facteur d'inhibition ou de facilitation dans la réalisation de son potentiel – volets savoir-faire et savoir-être – aux plans professionnel et personnel. *Troisièmement*, l'attitude épistémique d'une personne peut soit stagner, soit régresser, soit évoluer, bref elle peut demeurer statique ou se transformer.

Selon la logique annoncée dans la présentation de la problématique, une réponse affirmative à ce questionnement conduirait à deux autres conclusions interprétatives. *Quatrièmement* donc, l'une des tâches de l'accompagnant serait de cultiver, pour soi, et de favoriser, chez ceux qu'il aide, le passage – au besoin – d'une posture épistémique devenue statique ou régressive, vers une attitude qui évolue en mieux. En corollaire et *cinquièmement*, cette tâche exige un travail sur soi de l'accompagnant pour thématiser ce que sont les fondements et composants de sa propre attitude épistémique.

²⁰² Voir 1.3.3, *Sens, autoformation et accompagnement*.

Une nuance est apportée dans les versions interrogative et affirmative du texte qui précède. Là où l'on parle surtout d'*attitude épistémique*, il est toujours aussi question de *posture* épistémique. La nuance est la suivante : très souvent, chacun aborde la vie comme il aborde ses activités de formation, sur la base d'une façon relativement statique de voir et de comprendre les choses. C'est ce que j'appelle une *posture*. Une position établie et sur la base de laquelle l'on fonctionne, choisit ses amis, évalue ses pairs, tire des conclusions, prend des décisions, écrit des mémoires de recherche, accompagne des étudiants, comme je le disais d'ailleurs déjà à la section 2.5, *Épistémologie*.

À moins d'une raison majeure pour faire autrement, c'est plutôt une *posture épistémique* qui décrirait notre façon de décider si ce que l'on entend nous semble valable ou non pour une situation donnée qui se situe devant nous. Dans cette recherche, j'ai choisi de parler d'*attitude* épistémique plutôt que de *posture* épistémique pour insister sur le potentiel de mouvance, de changement, de transformation de notre façon d'aborder le savoir et tout ce qui se rapporte à notre compréhension du réel.

Il ne relève pas de la visée de cette recherche de proposer des solutions, mais plutôt d'offrir des pistes de réflexion qui revêtent un potentiel de mobilisation pour tendre vers une souplesse plus grande dans ce que je nomme notre *attitude épistémique*. En d'autres mots, mettre de l'avant les lignes de force et aspects lacunaires d'une personne peut en inciter une autre à réfléchir à sa propre attitude épistémique, à réfléchir à ce qui favorise ou non chez elle une ouverture au dialogue, soit pour apprendre, soit pour accompagner. Personnellement, cette étude m'a permis d'identifier des ajustements souhaitables à ma manière de penser, dont le présent rapport de recherche laisse transparaître quelques contours.

La prise de conscience et la redynamisation de l'attitude épistémique sont présentées comme des assises de ma recherche, conformément au titre de la section. Ces assises ont tenu lieu de questionnement et de sens, plus latents que patents, dont l'effet a été de rendre compte d'une progression qui s'est effectuée au fil des ans. Il s'ensuit que ce mémoire ne présente pas une photographie statique de ce qu'a été mon attitude épistémique lorsque j'étudiais au premier ou au deuxième cycle, ni même de ce qu'elle était alors que se déroulait la présente recherche, mais plutôt comment mon attitude épistémique s'est peu à peu transformée tout au long de ma vie. L'écriture de ce mémoire de recherche autobiographique y aura amplement contribué, ne serait-ce que par l'effort soutenu de tenter de l'exprimer avec justesse.

6.2. Retombées de la présente recherche

Il est sans doute inutile de le préciser, le principal bénéficiaire d'une recherche comme celle-ci est le chercheur lui-même, car s'il s'engage pleinement, il fera nécessairement des prises de conscience importantes susceptibles de modifier non seulement sa compréhension, mais aussi son agir. Mettre des mots sur son attitude épistémique la modifie nécessairement par la conscience accrue qu'elle contribue à éveiller. Il est possible aussi que la simple lecture d'un tel compte rendu suscite chez le lecteur une interrogation sur sa propre attitude épistémique, comme ce fut le cas pour ceux de mes proches qui ont lu mon mémoire ou avec qui j'en ai discuté. Parmi les retombées plus spécifiques de ma recherche, j'en retiens deux, l'une que j'associe à l'authenticité et qui est en lien à l'estime de soi et à la sollicitude, que l'écoute réelle d'autrui présuppose, l'autre qui resserre davantage le lien entre l'écoute et l'accompagnement dans la formation à distance.

6.2.1. Deux dimensions de l'authenticité : l'estime de soi et la sollicitude préalables à l'écoute

Lorsque je reconsidère la démarche dont fait état ce mémoire de maîtrise, en tenant compte de l'information privilégiée dont je dispose concernant moi-même et qui n'a pas pu faire son chemin dans les pages qui précèdent, j'y détecte un dialogue. Il s'agit, bien sûr, d'un dialogue avec moi-même, ce qui est une manifestation naturelle de la pensée, selon des auteurs dont je me suis inspiré, dont Gadamer. Mais, au-delà du dialogue avec soi, ma recherche constitue aussi ma part d'un dialogue avec les personnes que j'ai côtoyées dans les milieux fréquentés au fil des ans. Sous la figure de ceux qui font comme si le christianisme n'avait rien à leur apporter contre laquelle je m'insurge en interprétation se cache une figure implicite, celle de chrétiens qui accueillent avec difficulté les croyances divergentes à la leur. Cette situation bien connue attriste grand nombre de catholiques, dont Hans Küng (2010, p. 224), et de protestants, dont Neil T. Anderson (2010, p. 8), tous deux insistant sur la centralité de Christ et du modèle qu'il représente comme fondement d'une spiritualité chrétienne authentique. Derrière ces deux figures s'en cache aussi une troisième, celle – dans tous les milieux – des quelques individus dont la tendance est de s'indigner des positions et pratiques d'autrui, sans admettre qu'ils puissent être eux-mêmes également criticables, de manière non moins flagrante, selon les perspectives adoptées²⁰³.

On a tort, me semble-t-il, d'associer la dimension mortifère du non-être aux seules institutions dont l'on ne fait pas soi-même partie et à leurs leaders. Ayant vécu de l'intérieur la vie intime de plusieurs

²⁰³ Les observations de Hans Küng (2010, p. 45-48) me semblent illustrer les trois figures dont je parle ici et proposer des pistes de solution en résonnance avec les retombées de ma recherche : il nous incombe à tous de nous efforcer de comprendre et d'apprendre à respecter les personnes dont les modes de pensée et de vie nous sont les plus étrangers.

institutions et m'étant associé à bon nombre de leurs valeurs, je sais que le non-être est plus facile à voir chez ceux qui appartiennent à un autre groupe de référence que le nôtre comme il est plus facile à détecter chez ceux qui nous entourent que chez soi. Mon mémoire tel qu'il est structuré montre d'abord les multiples tensions culturelles et sociales auxquelles j'ai moi-même participé, nommées « visions du monde ». Il présente ensuite une réflexion sur mon attitude épistémique dont les lacunes en moi se situent dans mon rapport aux autres, non pas surtout dans des situations habituelles d'humain à humain, mais principalement lorsque des préjugés sociaux sont en cause, à tout le moins potentiellement.

La présente recherche a donné lieu à une exploration en profondeur de questions que je me posais. Leur formulation était cependant toujours ajustée à ce que j'étais disposé à en dévoiler dans le présent cadre. Lever un peu plus ce voile ne serait-il pas un moyen de passer du singulier vers l'universel ? D'une série de questions qui me rejoignent et font du sens pour moi ne serait-on pas davantage susceptible de se retrouver devant des préoccupations partagées par un plus grand nombre de personnes ? Le fait de me présenter comme porteur d'histoires vraies constituait une déclaration épistémique, ai-je dit dans les pages de mon mémoire. Il s'agissait également là d'une attestation de ma perception d'être authentique.

Derrière cette attestation se terre toutefois une question implicite qui pourrait être formulée de quelques autres façons, dont les suivantes : Suis-je qui je pense être ?²⁰⁴ Je me crois vrai, c'est-à-dire authentique, le suis-je ? Suis-je en accord avec ce que je fais, dis et pense ? Autrement dit, est-ce que j'approuve ma manière d'être et les actions que je pose en conséquence de cela ? Cette forme d'authenticité me caractérise-t-elle ? C'est de manière indirecte que ces questions ont été explorées dans les pages de ce mémoire, me permettant de clarifier une dimension d'inauthenticité : lorsque je me sens peu respecté, un brouillard épistémique tend à interférer avec ma compréhension. Il s'agit d'inauthenticité au sens où j'ai tendance à perdre de vue qui je suis, comme si je n'étais que ce que je crois que l'autre voit en moi, comme si je n'avais jamais été ou cessais d'être ce que l'autre est incapable de détecter en moi. Il y a là chez moi une manifestation de ce que Paul Tillich nomme le non-être.

Cette manière de concevoir l'authenticité et de m'interroger sur mon rapport à celle-ci me conduit à ce que Gadamer (2004, p. 79-89) dit de la condition préalable à l'amitié et que j'associe à l'accompagnement comme l'une de ses formes. Gadamer (2004, p. 83, 85) emprunte aux Grecs leur concept d'amitié dont l'une des formes est celle de personnes partageant un but commun comme des

²⁰⁴ Tillich considère la question « Que suis-je » comme « la question de fond de l'existence humaine [...], question à laquelle tant la théologie que la philosophie essaient de répondre », précise-il (Tillich, 2002, p. 82).

gens en affaire. La relation tuteur-étudiant au regard de l'écoute mutuelle requise ne peut-elle pas être incluse à cette forme d'amitié ? Qui dit amitié dit aussi sollicitude : deux forces motrices pour l'écoute réelle, envers nos proches, comme aussi envers ceux avec qui nous collaborons, dans la vie, tout comme aux études et au travail, en les accompagnant dans leur cheminement (universitaire ou autre) et parfois en permettant qu'ils nous accompagnent dans le nôtre.

Or, dans une autre étude, Gadamer (2001) situe l'estime de soi comme une condition préalable à la sollicitude. L'intuition que l'écoute réelle de l'autre telle que définie par Gadamer (2004, p. 69-78) puisse passer par une écoute réelle de soi constitue le nerf de la guerre dans la présente recherche. Mais, pour pouvoir s'écouter soi-même, il faut avoir un minimum de cette sollicitude envers soi-même, ce que j'associe à l'estime de soi mentionnée par Gadamer (2001). Un lien comparable est également exploré par Ricoeur (1990, p. 199-344), dans ce qu'il appelle sa *petite éthique*, et à laquelle il consacre les septième, huitième et neuvième études de *Soi-même comme un autre*, où, notamment, il écrit :

« [...] [M]a thèse est que la sollicitude ne s'ajoute pas du dehors à l'estime de soi, mais qu'elle en déploie la dimension dialogale [...]. Par dépli [...], j'entends, certes une rupture dans la vie et dans le discours, mais une rupture qui crée les conditions d'une continuité de second degré, telle que l'estime de soi et la sollicitude ne puissent se vivre et se penser l'une sans l'autre » (Ricoeur, 1990, p. 212).

Toujours dans le même contexte de sa *petite éthique*, Ricoeur précise plus loin :

« Deviennent ainsi fondamentalement équivalentes l'estime de l'*autre comme un soi-même* et l'estime de *soi-même comme un autre* » (Ricoeur, 1990, p. 226, italiques de Ricoeur).

Cette association entre la sollicitude envers soi-même associée à l'estime de soi que je propose comme préalable à l'écoute réelle de l'autre s'inspire également du chapitre conclusif de *Soi-même comme un autre* intitulé *Vers quelle ontologie* (Ricoeur, 1990, p. 345-410). Mais surtout, cette association est au cœur des retombées pour moi de la présente recherche, tant au plan personnel que professionnel. En effet, Tillich (1999) scelle ces éléments, me semble-t-il, sous l'angle du courage d'être qui prend la double forme du courage de s'affirmer et du courage d'accepter d'être accepté en dépit de notre sentiment, perception ou conviction d'être inacceptable.

6.2.2. Le tutorat en formation à distance : l'accompagnement de personnes en autoformation

La présente recherche aura permis de dégager qu'une meilleure compréhension de soi peut conduire à une meilleure compréhension de l'autre. Cela peut passer par une réflexion autobiographique où les conceptions du monde et de la vie sont thématisées et conscientisées. C'est ce qui s'est produit dans la présente recherche. Les questions qu'une personne estime comme étant les plus importantes à laquelle une réponse puisse ou doive être trouvée sont une partie intégrante de sa vision du monde et de la vie. Un malentendu à ce niveau peut bloquer les possibilités de compréhension réciproque. Ma recherche a permis d'explorer cet aspect des relations intra et interpersonnelles par un questionnement sur mon attitude épistémique. Celui-ci fut élaboré à partir de mon rapport à soi, aux autres, à la foi, à la vérité, au savoir, ainsi qu'à partir des motifs (sens) qui ont guidé mes choix d'institution, de programmes et de cours depuis 1991 jusqu'à 2009.

Plusieurs traces ont été laissées tout au long des textes qui constituent ce mémoire et dont l'intérêt pour la formation à distance telle que pratiquée à la Téluc est mentionné ou se dégage par implication. Cet intérêt est particulièrement valable pour l'accompagnement des personnes qui sont elles-mêmes engagées dans un processus d'autoformation dont elles ont pris la responsabilité en main, ce que suppose en principe être étudiant à distance. Qui plus est, cette manière de concevoir l'étudiant à distance, c'est-à-dire dans une posture d'autonomie maximale, a pour effet de rendre applicable à ce dernier tout ce qui l'est à son accompagnant, car s'il faut savoir accompagner, il faut savoir accepter de se faire accompagner, ce qui exige l'écoute de l'autre, tant dans ce qu'il écrit que dans ce qu'il dit.

Vue sous cet angle du savoir-écouter, tout aussi important pour l'accompagné que pour l'accompagnant, ma recherche invite à une réflexion capable d'enrichir cette pratique. La capacité d'écouter, ainsi considérée sous l'angle d'une pratique, constitue, par implication, une précondition à l'accompagnement et à l'aptitude nécessaire pour se laisser accompagner et en tirer des bénéfices.

CONCLUSION

La conclusion de ma recherche est présentée en quatre sections complémentaires. La première en propose un résumé sous forme de bilan évaluatif, la seconde en expose les limites, la troisième dégage quelques lignes de force à titre de contribution pour la formation à distance. La dernière section propose des pistes de recherche qu'il serait intéressant de poursuivre comme suite ou extension de celle-ci.

Résumé de ma recherche : bilan du travail réalisé

Ma recherche s'appuie sur le récit du parcours d'un étudiant à distance à la Téluc de 1991 à 2009 et sur une analyse empruntant à une herméneutique traditionnelle aussi appelée une étape d'observation. Vient ensuite une interprétation de ce récit dans laquelle des éléments d'intelligibilité contextuelle sont précisés. Le récit et les observations qui en découlent, dont la synthèse d'analyse du récit, constituent ensemble la portion la plus distanciée de toute cette entreprise autobiographique et herméneutique, au sens où l'on y demeure dans un mode plutôt descriptif. En effet, le récit expose mon parcours d'étudiant et les motifs des choix d'institution, de programmes, de cours et de façons de procéder, lorsque j'étais en interaction avec le matériel pédagogique et les personnes tutrices ou chargées d'encadrement qui m'accompagnaient. Une étape d'observation constituée d'une analyse thématique dégage les thèmes qui sont présents dans chacun des paragraphes du récit et aboutit à une brève synthèse d'analyse du récit, laquelle prépare à la lecture du récit lui-même et de son interprétation.

Le texte interprétatif est quant à lui d'une nature profondément engagée, au sens donné à ce terme dans le cadre théorique et méthodologique. C'est-à-dire que plus on avance dans le texte interprétatif et plus celui-ci puise dans les aspects de ma vie d'étudiant qui sous-tendent le texte du récit et son analyse, sans nécessairement y avoir été rendus explicites. On y assiste concurremment à une remise en question de soi et des mondes socioculturels que l'étudiant singulier que j'étais a traversés tout au long de sa vie, insistant sur les potentiels de mécompréhension qui existent entre univers de sens. C'est à la lumière de cette interprétation et de la discussion qui la suit que prend tout son sens la tension culturelle thématisée autour des visions du monde ou de la réalité, celle-ci étant présentée explicitement comme contexte au questionnement de recherche sur mon attitude épistémique.

Nonobstant la méthodologie d'analyse, le cadre interprétatif fusionne les dimensions théorique et méthodologique de la recherche, selon une décision du chercheur dévoilée à la section 2.6, *Précisions méthodologiques*. Il s'ensuit que ce mémoire peut être lu, non pas seulement

comme une recherche conventionnelle, mais aussi comme une illustration même des propos dégagés dans l'interprétation et dans la discussion sur mon attitude épistémique à la fois en qualité de personne, d'étudiant, d'autobiographe et de chercheur, tant dans mes lignes de force que dans mes limites. Des limites que je n'ai d'ailleurs pas tenté de dissimuler.

Limites de ma recherche : Atteinte ou non des buts et objectifs visés

J'ai entrepris la présente recherche dans l'intention de contribuer si possible à une transformation de soi susceptible de m'aider à comprendre certains aspects de ma manière d'être de façon à favoriser mes échanges ou rapports avec les personnes dont la vision de la vie ne correspond pas à la mienne. D'où mon questionnement sur les effets de formation d'une démarche autobiographique – soumise dans ma proposition de sujet de recherche au séminaire de mémoire. D'où également l'exploration d'une autre question de recherche subséquemment articulée en termes d'interpénétration entre savoir et foi, laquelle j'avais compté développer notamment en fonction des rapports entre théorie et pratique dans ma vie et des liens entre traditions du savoir profane²⁰⁵ et traditions chrétiennes du savoir²⁰⁶, autrement dit entre traditions séculières et traditions religieuses du savoir.

Une lecture peut-être surtout à rebours du présent mémoire, c'est-à-dire de la discussion, puis de l'interprétation, etc. permet, me semble-t-il, de comprendre que même si j'ai abandonné ces questions à titre de guides formels pour conduire ma recherche, elles n'en ont pas moins constitué une trame de fond. Je ne m'attendais toutefois pas à me rendre aussi loin sur la voie de mon cheminement personnel dans le cadre de cette recherche. Les résultats de celle-ci, rendus publics dans ces pages, sont accompagnés de prises de conscience peu banales qui ont transformé certains aspects de la manière dont je me perçois moi-même et dont je comprends ceux avec qui je suis en interaction.

Une autre intention que j'associais à ma maîtrise en formation à distance en général et à la présente recherche en particulier était que cette démarche puisse contribuer à me qualifier pour accompagner des étudiants en formation à distance. Cette intention s'est exprimée par deux des questions de recherche que j'ai explorées comme possibles et dont rend également compte le présent mémoire de recherche : « Que révèle ce récit des modalités d'autoformation d'un étudiant, de ses préoccupations et

²⁰⁵ J'utilise ici le terme *profane* au sens de « ce qui est étranger à la religion » (Nouveau Petit Robert 2008, sens I,2).

²⁰⁶ Cette exploration pourrait être poursuivie par ex. avec *Le sort de la culture* de F. Dumont (2008, t. II, p. 485-498).

du regard critique qu'il porte sur son expérience de formation à distance ? » et « En quoi l'expérience de formation peut-elle fonder une compétence d'accompagnement ? »²⁰⁷.

Une lecture attentive du récit et de ce qui en est dégagé à l'étape d'observation et documenté à même le tableau d'analyse laisse entrevoir un potentiel dont quelques pistes ont été explorées ici et là dans l'interprétation, mais qui auraient pu être approfondies davantage. Il en subsiste toutefois une dimension importante. La présente recherche peut être vue comme l'exploration de l'une des préconditions à l'écoute réelle de l'autre – en particulier lorsque les modèles du monde ou paradigmes sur lesquels cet autre fonde sa vie ne correspondent pas à ceux qui fondent la nôtre. De plus, ma recherche peut aussi être vue comme explorant une précondition à l'écoute réelle de soi, à travers une invitation à rendre explicite le ou les paradigmes qui fondent notre propre compréhension de la vie et dont il est difficile de prendre pleinement conscience. En ce sens, la présente recherche explore par le fait même l'une des préconditions au tutorat en FAD, comme aussi à toute forme d'accompagnement.

De plus, les traces d'un désir de transformation de soi disséminées tout au long du récit n'ont pas été exploitées autant qu'elles auraient pu l'être. Des liens auraient pu être tissés entre mon parcours d'étudiant et l'individuation jungienne telle que présentée par Beaubien (2009) et par Monbourquette (1997). Il aurait également été intéressant de préciser la nature exacte des trois formes d'angoisse identifiées dans la discussion et de souligner la distinction faite par Tillich (1999, p. 53-68) entre angoisse pathologique et angoisse existentielle. Pour ce dernier, les formes d'angoisse auxquelles répond le courage d'être sont indissociables de l'existence humaine et ne sauraient être confondues avec les manifestations pathologiques auxquelles elles sont parfois assimilées, ou l'étaient à l'époque où Tillich (1886-1965) pensait la théologie dans laquelle s'inscrit *Le Courage d'être*. Plusieurs autres pistes d'exploration ont été laissées de côté, par exemple la conversion à soi des stoïciens des 1^{er} et 2^{ème} siècles que Foucault (2001) oppose à l'ascétisme chrétien de la même époque, mais qui semble intégrée à la version du christianisme sous-entendue par le père Richard (2009) et par J.-P. Lemay (2003) dans leur interprétation du *Courage d'être*, comme aussi chez Paul Tillich (1999, 1955). Des différences importantes existent, bien sûr, mais l'on est très loin, dans le christianisme de Lemay, de Richard et de Tillich, d'une abnégation de soi qui ne ferait aucune place au sujet humain.

²⁰⁷ Pour une vue d'ensemble des questions de recherche considérées depuis le dépôt de mon sujet du mémoire jusqu'à la formulation de ce qui est devenu ma question de recherche, voir *Méthodologie d'analyse*, section 3.1.2.

L'individuation jungienne peut passer par une démarche stoïcienne ou néo-stoïcienne²⁰⁸ comme celle présentée par Foucault (2001) sous l'appellation de *conversion à soi*. Elle peut également passer par ce que Tillich (1999) nomme le *courage d'être*, dont l'appropriation se fait par le courage d'être accepté alors que l'on se sait ou se croit inacceptable. L'acceptation dont il est question chez Tillich est accessible à tous puisqu'elle ne dépend pas du symbolisme religieux chrétien. Elle puise ses racines premières dans la tradition chrétienne, mais elle est rendue accessible par un renoncement chez Tillich au langage religieux devenu incompréhensible pour plusieurs aujourd'hui. Si mon parcours éducatif laisse des traces d'individuation jungienne, cette individuation se produit dans un cadre de référence issue des traditions chrétiennes, or ces dimensions n'ont pas été explicitées.

Par ailleurs, je n'ai pas mentionné la contribution à ma croissance personnelle, tout au long de ma vie, d'auteurs comme Linn et Linn (1978), Lewis (1984), Tournier (1989), Allender et Longman III (1995), Monbourquette (1997), d'Ansembourg (2001). Sans ces mentors silencieux au fil des ans, la présente recherche sur mon attitude épistémique n'aurait pas été ce qu'elle est, puisqu'ils en ont préparé les lieux, établi les fondements, ouvert les espaces de questionnement. Ce sont eux qui m'ont peu à peu préparé à comprendre autrement la nature du manque qui fonde la quête réflétée dans les pages de ce mémoire. Il aurait également été utile d'établir une corrélation entre la pensée et le langage théologiques des auteurs comme Küng et Tillich, sur qui je m'appuie dans cette recherche, et ceux de Anderson (2010), Cobia (2007), Erickson (1985, 1984, 1983) et Shaeffer (1982), dont la formulation de la foi chrétienne correspond à l'univers de sens où s'inscrit mon parcours de vie. Comme aussi manque-t-il peut-être à cette recherche les dimensions concrètes de la spiritualité chrétienne dont nous font part des auteurs comme Barbara Brown Taylor (2009) dans *An Altar in the World, A Geography of Faith*²⁰⁹. Quant aux dimensions épistémiques de ma propre foi telles qu'explorées dans ces pages, elle s'inscrit dans un ensemble plus vaste que ce qui en a été dit et n'est pas sans retombées pratiques dont la plupart n'ont pas même été effleurées.

Contribution de ma recherche pour la formation à distance

La présente section tente de mettre en relief quelques-unes des principales contributions de cette recherche pour la formation à distance. La première et la plus évidente d'entre elles a déjà été soulignée

²⁰⁸ Concernant le stoïcisme ou le néo-stoïcisme, voir Charles Taylor (2011, p. 206-207, 212-232, 238-241, 436-439).

²⁰⁹ Barbara Brown Taylor (2009) partage dans cette oeuvre sa propre expérience d'une foi engagée dont les actes d'adoration et d'intercession – symbolisés par l'hôtel du prêtre –, se trouvent accessibles à chacun en tout temps. Plusieurs années prêtre anglicane, cette auteure considère que les situations naturelles de la vie constituent le lieu d'exercice d'une prêtrise universelle revenant de droit à chaque chrétien dans le cadre de sa vie quotidienne.

à maintes reprises et de plusieurs façons, tout au long des pages de ce mémoire : précondition à l'écoute. Pour bien accompagner une personne adulte en autoformation, il est incontournable de savoir l'écouter. L'écoute réelle d'une autre personne exige comme condition première la capacité de faire le silence. Lorsque notre interlocuteur s'exprime à partir de fondements de vie divergents des nôtres, il importe de savoir mettre sous silence nos propres fondements de vie pour ne pas corrompre la portée des mots utilisés par l'autre qui peut ne pas être la même que pour nous. Ainsi donc, il faut taire nos préjugés théologiques, philosophiques ou culturels, même s'ils ont pour nous la force d'une conviction. Ma recherche atteste de l'existence de tensions dans une culture où l'on se veut ouvert aux différences.

Outre cette contribution à la formation à distance par l'entremise d'une critique d'envergure sociétale, la présente recherche peut s'avérer utile en ce qu'elle présente le parcours d'un étudiant à distance dans son contexte de vie personnelle et professionnelle, dans trois programmes, sur une période de vingt ans. On assiste comme en direct aux considérations qui furent les siennes lorsqu'il choisissait une université, des programmes et des cours, ainsi que lorsqu'il étudiait et interagissait avec ceux qui l'accompagnaient. Les modes de fonctionnement qui furent les siens y sont décrits en rapport à ses motivations et besoins. Cette dimension de ma recherche est concentrée dans les chapitres III et IV où l'on trouve une synthèse des principaux éléments de contenu et de structure (ch. III, section 3.2), suivie du récit éducatif contextualisé (ch. IV). La contribution de ces deux chapitres à l'avancement des connaissances en formation à distance correspond à ce que l'on aurait pu apprendre de moi, si l'on m'avait interrogé, par un sondage ouvert ou une entrevue détaillée, concernant mes études à la Téluc. Elle est la dimension de mon parcours à la Téluc que j'accepte de dévoiler le plus facilement, sans contraintes ni ambages, ce qui se dégage dans mes rapports aux tuteurs et transparaît dans les travaux notés corrigés par eux, ainsi que dans les questions que je leur pose.

La contribution de ma recherche à la connaissance en formation à distance est donc faite du récit du parcours d'un étudiant, appelé l'endroit de ce parcours, par opposition à son envers, exposé en interprétation. C'est de l'écart entre l'envers et l'endroit du récit d'un étudiant singulier que sont dégagées les connaissances susceptibles de produire une réflexion sur nos modèles du monde comme précondition à l'écoute, elle-même étant présentée comme une condition pour l'accompagnement tel que pratiqué à la Téluc. Cet écart ou distance entre l'envers et l'endroit, entre la face cachée et le visage familier de l'étudiant à distance, met en jeu la perspective d'une personne qui fait partie des minorités québécoises silencieuses. Il rompt ici ce silence, le silence de la dimension cachée de son être, la dimension de son attachement aux traditions chrétiennes dans une culture où cette allégeance est

devenue porteuse de malentendus. C'est ce lieu précis d'où parle l'étudiant dévoilé dans cette recherche qui en constitue l'originalité et qui peut conduire à une réflexion sur l'écoute de l'autre lorsque cet autre aborde la vie sous un angle qui nous est méconnu. Ma recherche se veut donc une invitation à réfléchir à celles de nos pratiques culturelles ou pédagogiques qui interfèrent avec une écoute véritable de l'autre.

Pistes de recherche future

Après les préconditions à l'écoute mises de l'avant dans la présente recherche, il serait intéressant de s'interroger sur les mécanismes en jeu dans l'écoute de l'autre en situation d'autoformation à distance. Quelles disciplines faut-il s'imposer à soi-même pour faire taire en nous les éléments de notre propre conception du monde qui viennent faire obstacle à notre écoute de l'autre lorsqu'il s'exprime depuis une perspective qui ne cadre pas avec ce que nous croyons savoir ? Comment peut-on prendre conscience des dimensions de notre monde intérieur qui nous empêchent de comprendre notre interlocuteur quand sa conception du monde heurte la nôtre ? Comment ne pas renier notre univers intérieur tout en accordant à l'autre le respect et la qualité d'écoute qu'il mérite ? De quelle manière peut-on procéder pour que le propos de l'autre, s'il nous semble tout à fait incompréhensible ou totalement faux, puisse faire son chemin en nous et enrichir notre propre conception du monde ? Comment peut-on réussir à comprendre l'incompréhensible lorsque nos valeurs les plus profondes sont remises en cause par le regard que porte l'autre sur le monde commun dans lequel nous cheminons tous ? Voilà quelques-unes des questions que soulève la présente recherche sans y apporter d'éléments concrets de résolution. Ces questions et d'autres du même genre pourraient servir de point de départ pour de nouvelles recherches.

Rétrospectivement, le fait d'avoir orienté ma recherche comme elle l'a été, vers des thèmes qui m'ont finalement aidé à faire le point sur des aspects de ma vie d'une importance incontournable, constitue une forme *d'affirmation de soi*. Le maintien des matériaux autobiographiques présentés sans honte dans les différentes parties de cette recherche exige également de ma part une forme *d'acceptation de soi*. Ce sont là les deux dimensions centrales autour desquelles Paul Tillich (1999) développe le *Courage d'être* : forme de courage associé à ce qu'il nomme *foi absolue*, jetant un pont vers la foi pour ceux qui ne considèrent plus comme intellectuellement recevables les propositions de sens offertes par la tradition chrétienne. Les pistes à explorer à cet égard relèvent du dialogue à l'intérieur même des traditions chrétiennes d'allégeances diverses sur lesquelles s'appuie la présente recherche, ainsi que du dialogue entre les univers de sens issus du christianisme et ceux qui en rejettent les fondements.

ANNEXE A – ANALYSE : OBSERVATION DU TEXTE DU RÉCIT

A.1. Comment lire le tableau d'analyse thématique ?

La section 3.1, *Comment et pourquoi s'est construit le tableau d'analyse*, aura aidé à comprendre la nature et la genèse des composants du tableau d'analyse (A.2) en vue de l'interprétation du récit. La présente section de l'annexe se rapproche davantage du guide pour faciliter la lecture du tableau en soi. On y trouvera conséquemment des précisions sur les rubriques de chacune des trois colonnes (de A.2), comme aussi des tableaux produits dans le but de rendre significantes certaines des données qui seront nécessaires à la compréhension de la méthodologie d'analyse et de la synthèse analytique correspondante (chapitre III). C'est dans la présente section de l'annexe A que l'on trouvera de plus une synthèse des espaces symboliques au regard des périodes correspondantes et une synthèse des formes de savoir au regard des espaces symboliques. La consultation du tableau en A.2, bien que souhaitable, n'est peut-être pas essentielle à la compréhension du mémoire. Par contre parcourir le présent texte s'avérera très utile pour bien comprendre le texte d'interprétation du récit et la discussion du mémoire.

A.1.1. Repères : contextes, espaces symboliques et dates (colonne de gauche)

La colonne de gauche du tableau d'analyse en A.2, intitulée *Repères*, fournit un numéro virtuel pour chacun des paragraphes du récit. Ce numéro est dit virtuel parce qu'il n'est pas identifié de manière explicite dans le texte du récit. Le numéro est construit selon le modèle suivant : le numéro du chapitre (ex. 4); suivi du numéro de la section (ex. 4.2); suivi du numéro de la sous-section (ex. 4.2.1); suivi d'un numéro correspondant à la position du paragraphe dans le récit. Par exemple : 4.0 pour le paragraphe d'introduction du récit immédiatement sous le chapitre intitulé *4. Récit*; 4.1.0.1 pour le premier paragraphe de la section 4.1 qui n'a pas de sous-section; 4.2.1.1, 4.2.2.2 pour les paragraphes relevant de sous-sections.

Les quelques premiers mots de chaque paragraphe du récit sont également retranscrits à côté des numéros afin de faciliter le repérage du texte dont il est question dans le récit. Cette façon de faire a également pour avantage de mettre en relief l'enchaînement temporel qui est explicite à même la première phrase de plusieurs paragraphes du récit.

Juste au-dessous de cette information se trouve premièrement un indicateur général de contexte auquel se rattache le paragraphe en cours d'analyse. Il aide à repérer si le paragraphe traite d'un contexte de vie

personnelle (ex. 4.0), professionnelle (4.2.1.2), personnelle et professionnelle (4.2.1.3), d'horizons de projet en questionnement (4.6.0.1), ou encore de la vie d'un étudiant en autoformation à la Télunq (ex. 4.4.1.1) posant ou non un regard critique sur son vécu d'étudiant (ex. 4.5.2.1). Ces indicateurs de contexte sont suivis des espaces symboliques décrits ci-dessous et des années couvertes par le paragraphe analysé.

A.1.2. Tableau synthèse des espaces symboliques

Le récit de mes études à distance en contextes professionnel et personnel s'est déroulé dans huit espaces symboliques. Les périodes d'influence de ces espaces symboliques – espaces de sens et de non sens – sont scindées en deux (« a » et « b »), afin de démarquer une transformation majeure au regard du vécu quant à l'espace de sens en cause.

Tableau 1 – Espaces symboliques et périodes correspondantes

Espace symbolique et description	Période a	Période b
1. Sphère intime de mon univers intérieur (sphère d'intériorité) : Cet espace d'intériorité a pris de plus en plus d'expansion, les années charnières étant : 1970, 1976, 1987 et 2008.	1951-1970	1970-2009
2. Rationalité socio-économique nord-occidentale : Cette rationalité fut structurante tout au long de ma vie, mais elle occupait une position un peu moins importante à compter de 1976.	1951-1976	1976-2009
3. Catholicisme québécois (foi chrétienne) : Le catholicisme québécois auquel je suis exposé aujourd'hui (3b) n'a que peu à voir avec celui de mon enfance (3a). Il a toutefois fallu que je m'ouvre au dialogue pour être en mesure de m'en rendre compte.	1951-1969	1987-2009
4. Forces armées canadiennes : J'ai vécu cet espace de l'intérieur comme policier militaire (4a), puis de l'extérieur, comme rédacteur technique bilingue (4b).	1969-1976	2003-2008
5. Protestantisme (foi chrétienne) : Ma manière de comprendre et de vivre la foi chrétienne dans le cadre du protestantisme fut bouleversée en 1987, d'où les périodes 5a et 5b.	1976-1987	1987-2009
6. Sciences humaines (au sens très large), littérature ou art : Lieu de croissance surtout à compter de 1987, également présent, mais dans un moindre degré entre les années 1970-1976.	1970-1976	1987-2009
7. Intégration et approfondissement de ma foi chrétienne : Ma manière de comprendre et de vivre le christianisme d'une perspective protestante depuis 1976 avait été bouleversée en 1987, puis s'est transformée de nouveau et approfondie à compter de 2008.	1976-2008	2008-2009
8. Culture technoscientifique occidentale contemporaine : Lieu d'engagement critique et de résistance depuis 1987.	s.o.	1987-2009

A.1.3. Dominantes : thèmes clés et textes témoins (colonne du centre)

La colonne du centre intitulée *Dominantes* débute par une description de ce sur quoi porte le paragraphe correspondant, c'est-à-dire, son ou ses thèmes dominants. La rubrique *Texte témoin* propose un ou des extraits illustrant un aspect jugé central du ou des thèmes dominants.

A.1.4. Récurrences : catégories d'analyse et constantes ou figures (colonne de droite)

La colonne de droite, intitulée *Récurrences*, propose, comme on l'a vu à la section 3.1.7, dans la synthèse décrivant la cinquième étape de construction du tableau, six catégories d'analyse : intentionnalité, sensibilité, signification, savoir, action, sanction. Les trois aspects du sens opérationnalisés comme autant de catégories sont en étroite relation avec la catégorie de savoir qu'elles nourrissent et dont elles dépendent tout à la fois, ainsi qu'avec celles de l'action et de la sanction qui découlent elles-mêmes des précédentes. Chacune de ces catégories est associée aux thèmes ou figures les soutenant pour le paragraphe du récit en cours d'analyse, par exemple, les formes de savoir en cause et les actions ou sanctions spécifiques dont rend compte le paragraphe du récit.

Comme on l'a vu précédemment, les thèmes de motifs, procédés, effets et critiques ont été associés à la catégorie d'analyse correspondante et ajoutés entre parenthèses aux endroits jugés appropriés. Le récit en effet insiste sur les *motifs*, dominants dans 35 et présents dans 45 des 70 paragraphes, sur les *procédés* d'études ou procédés afférents, dominants dans 30 et présents dans 54 paragraphes, et les *effets* de ces procédés, dominants dans 5 et présents dans 15 paragraphes. La *critique* ou l'autocritique domine dans 5 paragraphes du récit et est présente dans 10 autres, mais cette dernière peut être vue comme faisant partie des procédés d'étude, ce qui donne à voir les *procédés* comme dominant l'ensemble du récit, par le nombre de paragraphes où ils occupent une place centrale ou secondaire.

A.1.5. Tableau synthèse des formes de savoir au regard des espaces symboliques

Les formes de savoir répertoriées dans le tableau d'analyse du récit paragraphe par paragraphe sont classifiées dans le présent tableau selon leur fonction dans le parcours éducatif à la Télug afin d'en faciliter le maniement lors du travail d'interprétation du récit.

Tableau 2 – Synthèse des formes de savoir au regard des espaces symboliques

Savoir pour...	Formes de savoir correspondantes...	Se démarque dans le parcours pour les espaces symboliques...
comprendre	Intrapersonnel : métacognitif, réflexif. Interprétatif : herméneutique, critique.	(1) intériorité; (3-5-7) christianisme; (6) sciences humaines.
	Spirituel, théologique, littéraire.	
	Implicite (par opposition à explicite).	Présent partout, en toile de fond.
dire	Langagier : linguistique, littéraire...	(1) intériorité; (3-5-7) christianisme; (6) sciences humaines.
	Rhétorique et communicationnel.	(3-5-7) christianisme; (6) sciences humaines; (2) rationalité socioéconomique; (8) culture technoscientifique.
agir	Pratique et expérientiel.	(3-5-7) christianisme; (4) Forces armées canadiennes; (8) culture technoscientifique.
	Axiologique (évaluer).	Présent partout, en toile de fond.
	Décisionnel (initier).	Présent partout, en toile de fond.
	Méthodologique (efficience).	Présent partout, en toile de fond.
appartenir	Interpersonnel.	Présent partout, en toile de fond.
	Socioéconomique, socioprofessionnel, professionnel et universitaire.	(2) rationalité socioéconomique; (4) Forces armées canadiennes; (8) culture technoscientifique.
	Organisationnel, institutionnel.	(3-5-7) christianisme; (8) culture technoscientifique; (6) sciences humaines.
	Collectif, culturel, socioculturel.	Présent partout, en toile de fond.

A.2. Tableau d'analyse thématique du récit

Tableau 3 – Observation du texte du récit paragraphe par paragraphe

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.0. Si je devais me définir aujourd'hui, je dirais que je suis porteur d'histoires [...] vraies... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b, 3b), sciences humaines, litt. ou art (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1976 à 2009.	Thèmes clés : Porteur de sens et de non-sens. Sens et partage de sens : sens pour moi, pour mes enfants, pour ma famille. Porteur d'histoires vraies : un savoir axiologique serait possible et multiforme. Autoportrait axiologique : tout est vrai, rien n'est faux. Texte témoin : « La vérité des histoires dont je suis porteur ne tient pas à leur forme. [Elles] ont pris [la forme] d'un conte... de travaux universitaires... d'enseignements... ».	Intentionnalités (motifs) : en trame de fond — des histoires dites. Sensibilités et significations : rapport à soi, à la vérité, au savoir, à la foi. Savoirs – littéraire : figuratif, symbolique, mythique; universitaire, spirituel, herméneutique-rhétorique.
SECTION 4.1. SENS ET RUPTURE DE SENS		
Para 4.1.0.1. Mon père et ma mère ont cessé de vivre ensemble alors que j'avais à peine plus d'un an d'âge... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intériorité (1a, 1b), christianisme (3a et 5a), sciences humaines, litt. ou art (6), Forces armées canadiennes (4a), rationalité socioéconomique (2a). Quand ? de 1951 à 1976.	Thèmes clés : Ruptures familiale et religieuse. En quête d'un savoir sur Dieu. Non-sens : père, mère, foyer d'accueil, pensionnat, Forces armées. Impossibilité de sens : agnosticisme. Texte témoin : « Je discutais des questions que je me posais... Je finis par me déclarer agnostique... ».	Intentionnalités (motifs) : en préparation – une histoire à dire. Sensibilités et significations : rapport à soi, au savoir, à la vérité, à la foi. Savoirs – interpersonnel, intrapersonnel, spirituel.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.1.0.2. Ne voilà-t-il pas que cinq ou six ans plus tard, au fil de rencontres, de lectures et de réflexions diverses... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (3a et 5a), Forces armées canadiennes (4a), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1976 à 1987.	Thèmes clés : Le sens et sa perte. Découverte de sens : je revins au christianisme, dans une version protestante. Perte de sens : incohérence entre ma vie et mon enseignement. Confusion du sens. Remise en cause de soi quant au sens donné à la vie. Refus du non-sens : quitter le ministère pastoral, un autre non-sens. Texte témoin : « J'étais déçu du peu de profondeur qu'il me semblait avoir atteint, malgré toutes ces années... ».	Intentionnalités (motifs) : en gestation : une histoire à dire. Sensibilités et significations : rapport à soi, à la foi, au savoir, à la vérité. Savoirs – spirituel, théologique, pratique.
Para 4.1.0.3. Quelques semaines seulement après que j'aie quitté le ministère pastoral, alors que je m'étais déjà... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5a); rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1987.	Thèmes clés : Réévaluation critique et acceptation raisonnée de mon choix de rupture pastorale. Constat que d'autres solutions, dont je n'avais pas même conçu l'existence, auraient pu être envisagées. Le sens est vécu comme et se trouve donc dans l'acceptation du non-sens. Texte témoin : « J'étais étonné de ce que j'entendais, car cela ressemblait tellement à ma propre expérience... J'assumais... pleinement ma décision... ».	Intentionnalités (motifs) : en gestation : une histoire à dire. Sensibilités et significations : rapport à soi, à la foi, au savoir, à la vérité. Savoirs – spirituel expérientiel, spirituel pratique.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.1.0.4. Ce n'est que deux ou trois ans plus tard qu'a pris naissance ce qui me paraît être le premier germe concret... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1990.	Thème clé : Naissance d'un projet d'autoformation à l'écriture. Texte témoin : « Sens... décidai... écrire... expérience pastorale... échec personnel... et collectif... ».	Intentionnalités (motifs) : en trame de fond : une histoire à dire. Sensibilités et significations : rapport à soi, au savoir, à la foi, à la vérité. Savoirs – rhétorique, expérientiel, collectif, spirituel.
SECTION 4.2. ÉTUDES AU PREMIER CYCLE		
Para 4.2.0. Mon passage du ministère pastoral à une vie séculière fut semé... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1987 à 1990.	Thème clé : Convergence travail, études, loisirs, vers projet autobiographique. Texte témoin : « Je cherchais toujours à ce que mon emploi et mes loisirs convergent vers le projet d'écriture... ou à tout le moins contribuent un peu à le rendre possible... ».	Intentionnalités (motifs) : préparation pour dire mon histoire. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres, rapport au savoir. Savoirs – pratique, rhétorique, spirituel : pratique – « infléchir parcours professionnel »; rhétorique – « convergent vers projet d'écriture »; spirituel – sacrifier bénéfices, notamment, prêt à paraître moins compétent, prêt à limiter opportunités techniques.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.2.1. LES MOTIFS DE MON INSCRIPTION AU BACCALAURÉAT EN COMMUNICATION		
Para 4.2.1.1. C'est dans ce contexte, notamment pour le motif d'être en mesure... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1989 à 1992.	Thème clé : Le projet d'autoformation à l'écriture du français amorcé dans les loisirs et au travail. Texte témoin : « Je voyais la lecture des œuvres [classiques]... comme une activité complémentaire aux lectures ... à propos de la langue elle-même... ».	Intentionnalités (motifs) : préparation pour dire mon histoire. Significations – rapport au savoir : vouloir savoir-dire, vouloir pouvoir-dire. Savoirs – rhétorique, axiologique. Actions (procédés) : lire grande littérature internationale, écrire, réviser, orienter travail vers projet écriture. Sanction – savoir ne pas pouvoir maintenant.
Para 4.2.1.2. Or, vers les débuts de cette carrière en informatique... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1991.	Thème clé : Amorce d'une tentative de reconnaissance d'acquis universitaires. Texte témoin : « ... mon chef de service me suggéra que... il pourrait être utile... de m'associer à une institution universitaire qui accepterait de créditer certains des mes acquis... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle, préparation pour dire mon histoire. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres : vouloir être reconnu; savoir ne pas pouvoir dire, vouloir pouvoir-dire, d'où, vouloir savoir-dire. Savoirs – rhétorique, communicationnel, culturel. Actions (procédés) : rechercher institution et programme. Sanction – savoir ne-pas-pouvoir-dire maintenant.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.2.1.3. Je croyais que le poste que j'occupais constituait un contexte... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1991.	Thème clé : Exploration du programme de MBA de l'Université Laval. Texte témoin : « ... je perçus là une possibilité envisageable... Quand j'imaginai les travaux requis en regard des contenus de la plupart des cours... Parcours inconcevable !	Intentionnalités (motifs) : intérêt viscéral dans programme. Sensibilités et significations : rapport à soi : refus de démarche inintéressante. Savoirs – socioéconomique et socioculturel : croire pertinent le MBA dans mon contexte. Actions (procédés) : rechercher programme compatible à mes intérêts. (La sanction est aussi une action.) Sanction : refus de m'orienter vers le MBA.
Para 4.2.1.4. Je ne trouvai rien d'autre à l'Université Laval et ne connaissais... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1991.	Thème clé : Exploration et choix du baccalauréat en communication de la Téléuq. Texte témoin : « ... la solution la plus avantageuse pour moi était de m'inscrire au baccalauréat en communication... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle. Sensibilités et significations : rapport à soi : la solution la plus avantageuse. Savoirs – axiologique, pratique, universitaire. (axiologique : sanctionner, c'est affirmer un savoir.) Actions (procédés) : faire demande de reconnaissance acquis. (La sanction est aussi une action.) Sanction : choisir le B. Com de la Téléuq.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.2.1.5. Contrairement au programme de MBA, j'étais fasciné par la description de plusieurs des cours... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1991.	Thème clé : Bénéfices professionnels perçus associés au baccalauréat en communication. Texte témoin : « ... ce qui allait permettre de me qualifier minimalement pour le poste que j'occupais déjà... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres : vouloir être reconnu. Savoirs : axiologique, pratique, universitaire, rhétorique. Actions (procédés) / Sanction : faire choix selon rapport coût-bénéfice.
Para 4.2.1.6. Le motif central pour m'inscrire à ce programme et le terminer se situait... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), communication (6), grande littérature internationale (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1991-1995.	Thème clé : Bénéfices personnels perçus associés au baccalauréat en communication. Texte témoin : « ... outils ... sur la manière de communiquer dans la culture séculière contemporaine. ... faire le point sur les enjeux de pouvoir reliés aux valeurs religieuses... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle. vouloir savoir-dire univers religieux au séculier. vouloir comprendre cheminement pastoral. Sensibilités et significations : rapport à soi, aux autres, au savoir. Savoirs : rhétorique, socioculturel, organisationnel. Actions (procédés) : faire retour réflexif sur période pastorale.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
SECTION 4.2.2. DE COMMUNICATEUR À RÉDACTEUR BILINGUE		
Para 4.2.2.1. Je fus tout à fait surpris un jour par le propos d'un professionnel... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6) (lecture surtout en français), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1995-1999.	Thème clé : Inscription au certificat en pratiques rédactionnelles de la Télug. Texte témoin : « ... agent de communication et non rédacteur... Je n'avais [...] pas imaginé que l'on puisse être l'un sans être l'autre aussi... ».	Intentionnalités (motifs) : préparation pour dire mon histoire, vouloir être reconnu comme rédacteur. Sensibilités et significations : rapport au savoir, à soi et aux autres. Savoirs – rhétorique, langagier, linguistique. Actions (procédés) / sanction : m'inscrire au certificat en rédaction, faire demande reconnaissance acquis, faire choix selon rapport coût-bénéfice, orienter emploi vers projet d'écriture.
Para 4.2.2.2. Pendant que j'étais inscrit à ce certificat en rédaction, je lus un jour... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles et préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6) (lecture surtout en français), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1997.	Thème clé : Virage de l'écriture du français vers l'écriture de l'anglais. Texte témoin : « Je me demandais si au fond il serait possible pour moi de gagner ma vie en écrivant l'anglais... ».	Intentionnalités (motifs) : préparation pour dire mon histoire, explorer autre langue pour l'expression écrite. Sensibilités et significations : rapport au savoir. Savoirs – rhétorique, langagier : rhétorique : vouloir pouvoir-dire en anglais; langagier : vouloir parfaire mon anglais écrit. Actions (procédés) : tester la possibilité pour moi d'écrire l'anglais.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.2.2.3. Je décidai donc après cela d'ajouter deux autres cours d'anglais... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles et préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6) (lecture surtout en français), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1997.	Thème clé : Des cours de la Téluc pour parfaire mon anglais écrit. Texte témoin : « ... question de bien ressusciter mon anglais écrit et de connaître les enjeux associés aux contextes québécois, canadien et international... « ...cours d'anglais... Effective Written Communication... Overview of English Language Varieties and Culture... Contemporary English Canadian Language & Culture ».	Intentionnalités (motifs) : préparation pour dire mon histoire en anglais, rendre possible de travailler en anglais. Sensibilités et significations : rapport au savoir. Savoirs – rhétorique, langagier. Actions (procédés) : m'inscrire à quelques cours d'anglais écrit. Sanction (implicite) : mentionner la note A+ pour ces cours dans le récit.
Para 4.2.2.4. Mais le plus encourageant de tout cela était... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles et préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6) (lecture surtout en anglais), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1998.	Thème clé : Un nouvel emploi pour parfaire mon anglais écrit. Texte témoin : « ... je débute, le 5 janvier 1998, comme rédacteur technique bilingue permanent... grande firme... ».	Intentionnalités (motifs) : préparation pour dire mon histoire en anglais. Sensibilités et significations : rapport au savoir. Savoirs – rhétorique, langagier, axiologique : axiologique : procédé empiriquement fructueux. Actions (procédés) : postuler et accepter un emploi de rédacteur bilingue. Sanction (implicite) : nouvel emploi valide pertinence du parcours choisi.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.2.2.5. J'étais enchanté de la tournure des événements... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles et préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6) (lecture surtout en anglais), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1998 à 2001.	Thème clé : Accompagnement quotidien des pairs pour l'écriture de l'anglais au travail : partie intégrante des mes tâches. Texte témoin : « J'aimais ce nouveau travail. Il allait me permettre de me former à l'écriture de l'anglais... à même mes activités professionnelles quotidiennes... ».	Intentionnalités (motifs) : préparation pour dire mon histoire, en anglais. Sensibilités et significations : rapport au savoir : vouloir savoir-dire. Savoirs – rhétorique, langagier. Actions (procédés) : acquérir et étudier références linguistiques; lire, écrire, réviser; tutorat informel des pairs intégré à mes fonctions.
Para 4.2.2.6. Au terme des trois années que dura ce mandat... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles et préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6) (lecture surtout en espagnol), Toastmasters international (6) Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 2001 à 2006.	Thèmes clés : De la rédaction bilingue et la traduction vers la rédaction en français et la formation. Passage d'un an par la formation et retour à la rédaction bilingue et à la traduction du français vers l'anglais et de l'anglais vers le français. Texte témoin : « Mon rôle de rédacteur y était conjugué à celui de conseiller en formation et en gestion (2001)... puis, de rédacteur technique bilingue et traducteur (2003)... ».	Intentionnalités (motifs) : préparation pour dire mon histoire, en anglais. Sensibilités et significations : rapport au savoir : vouloir savoir-dire. Savoirs – rhétorique, langagier, professionnel. axiologique : procédés empiriquement fructueux. Actions (procédés) : rédiger, traduire, réviser, accompagner. Sanction (effet) : maîtrise des tâches de rédaction-traduction.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.3. INSCRIPTION AU 2^{ème} CYCLE		
4.3.0. La Télug ne tiendrait-elle pas un rôle d'adjuvant à la maîtrise en FAD comme elle l'avait fait au 1^{er} cycle... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), Toastmasters international (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1998 à 2007.	Thème clé : Rôle d'adjuvant assigné à la Télug. Texte témoin : « ... m'appuyant dans la poursuite d'objectifs professionnels et personnels ? ».	Intentionnalités (motifs) : formation personnelle. Sensibilités et significations : rapport à soi. Actions (procédés) : entreprendre l'acquisition de la langue espagnole, me joindre à un club Toastmasters, m'inscrire au deuxième cycle à la Télug.
4.3.1. ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR		
4.3.1.1. En 2004 et 2005, il m'était devenu difficile d'obtenir les augmentations salariales... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6) Toastmasters international (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2004 et 2005.	Thèmes clés : Plafonnement professionnel et tentative de compréhension. Texte témoin : « ...même si mes fiches d'évaluation semblaient impeccables, ainsi que le taux de satisfaction... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle, clarification de mon statut d'emploi. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.3.1.2. M'inscrire à la Télug, à l'automne 2006, fut la première d'une série de mesures que j'entrepris pour résoudre cette situation... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), Toastmasters international (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 2006 à 2009.	Thème clé : Mesures entreprises pour clarifier mon statut d'emploi. Texte témoin : « ... permis de clarifier mon statut d'analyste senior en conseil en gestion... Je passais... à un mandat un peu plus général... J'y tenais une fonction d'analyste... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle, clarification de mon statut d'emploi. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres. Savoirs – pratique, professionnel, axiologique : axiologique : procédés empiriquement fructueux. Actions (procédés) : discuter, questionner, interpréter. Sanction (effet) : - Me mettre en mouvement m'a fourni des connaissances pratiques et professionnelles qui m'avaient jusque là été inaccessibles; - thématiser la réussite de mon virage professionnel constitue une sanction de succès.
4.3.1.3. L'enjeu [...] se situait à deux niveaux... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6) fondements théoriques du savoir (6) Toastmasters international (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 2004 à 2008.	Thème clé : Enjeux associés au besoin de clarification du statut d'emploi. Texte témoin : « ... salaire... attitudes... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle; reconnaissance personnelle : identitaire; satisfaction quotidienne dans le travail. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.3.1.4. Enfin, au plan personnel, je ne trouvais plus aussi satisfaisant qu'autrefois... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), fondements théoriques du savoir (6), Toastmasters international (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 2005 à 2008.	Thème clé : Enjeux associés au virage vers de nouvelles fonctions. Texte témoin : « ... ma tâche s'était peu à peu transformée... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle; satisfaction quotidienne dans le travail; formation personnelle dans la profession. Sensibilités et significations : rapport à soi : satisfaction, formation. Actions (procédés) : tenter de changer de rôle chez employeur, prendre mesures pour changer de mandat, assumer risques professionnels.
SECTION 4.3.2. MYTHES ET RÉALITÉS		
4.3.2.1. J'étais fier de l'entreprise pour laquelle je travaillais [...], mais pas aveuglément... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6) Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006	Thème clé : Un mythe fondateur : « Give me the right technology and I will move the world ». Texte témoin : « L'un de ces mythes était le pouvoir parfois presque magique attribué au préfixe "e"... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle. Sensibilités et significations : rapport à soi : fier de; rapport au savoir. Savoirs – social : mythe technologique, vision du monde; rhétorique : dire eFormation pour être compris. Actions (procédés) : faire appel à rationalité techno-mythique.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.3.2.2. Les mythes inscrits dans les cultures d'organisation sont une chose, mais l'intelligence pratique... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), Toastmasters international (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006.	Thème clé : Une réalité concrète : l'intelligence d'affaires de mes supérieurs hiérarchiques. Texte témoin : « C'est donc sans savoir si ma démarche revêtirait une quelconque pertinence aux yeux de mon employeur.... J'espérais vaguement ... débloquer ... restructurer... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle. Sensibilités et significations : rapport aux autres et à soi, rapport au savoir. Savoirs – axiologique : procédés empiriquement fructueux. Actions (procédés) : m'inscrire au deuxième cycle à la Téléq; assumer risque de perception de non pertinence. Sanction (effet) : démarche appuyée par mon employeur.
4.3.3. MA PERCEPTION DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN FAD DE LA TÉLUQ		
Para 4.3.3.1. J'étais conscient de l'existence du programme... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), grande littérature internationale (6), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2001.	Thème clé : Ma participation à l'élaboration de matériel de FAD pour Bell. Texte témoin : « ... les fonctions occupées dans mon travail... me conduisent à percevoir [la FAD] comme une tendance croissante dans les grandes organisations... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle, statut d'emploi. Sensibilités et significations : rapport aux autres et à soi, rapport au savoir. Savoirs – socioprofessionnel : la FAD en entreprise.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.3.3.2. Un changement s'était ainsi peu à peu opéré... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006.	Thème clé : J'examine le programme de maîtrise en FAD et je prends la décision de m'y inscrire. Texte témoin : « ... il serait possible de combiner cours à contenus ouverts et stages... construire un programme taillé sur mesure en fonction de mes propres besoins....	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle, statut d'emploi. Sensibilités et significations : rapport à soi : programme sur mesure. Savoirs – socioprofessionnel : souplesse du programme de maîtrise en FAD. Actions (procédés) : suspendre jugement quant aux présupposés, m'interroger sur l'évolution de la FAD, examiner en détail programme sur site web, m'inscrire au deuxième cycle à la Télunq.
Para 4.3.3.3. Je me souviens, il y a maintenant trente ans de cela... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5a, 5b), grande littérature internationale (6), fondements théoriques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 1979 et 2006.	Thème clé : Je profiterais de mon passage dans ce programme pour comprendre les mécanismes d'apprentissage. Texte témoin : « ... pour prendre connaissance de ce vaste monde de connaissances qu'est l'éducation – au sens de ce qui importe aux adultes en autoformation...	Intentionnalités (motifs) : vouloir comprendre procédés d'autoformation. Sensibilités et significations : rapport au savoir. Savoirs – métacognitif : comment apprend-on ? Actions (procédés) : entreprendre M.A. FAD sans fixer parcours.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.3.3.4. C'est toutefois sans approfondir la question du type de programme que j'allais me construire que j'expédiai par la poste ... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006.	Thème clé : Découverte de l'autobiographie comme démarche d'autoformation. Texte témoin : « L'ouverture du programme... allait me permettre d'explorer une thématique dont je ne soupçonnais... pas l'existence au moment de mon inscription... ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle, statut d'emploi. Sensibilités et significations : rapport à la foi, au savoir, à soi, à autrui. Savoirs – rhétorique et spirituel : rhétorique : vouloir savoir-dire mon histoire; spirituel : serait-ce la réponse à ma prière d'antan ? Actions (procédés) : entreprendre maîtrise sans parcours connu. Sanction (effet ultérieur) : découverte histoire de vie en formation.
4.4. MES INTÉRÊTS DE CONNAISSANCE AU DEUXIÈME CYCLE		
Para 4.4.0. Au départ, je savais que je n'étais pas disposé à investir mes efforts dans... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006.	Thème clé : La priorité accordée à l'enrichissement personnel. Texte témoin : «... des études qui ne... me rapportaient pas au plan personnel... Dans le pire des cas... je plierais bagages ».	Intentionnalités (motifs) : reconnaissance professionnelle; répondre à mes intérêts personnels profonds. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres. Savoirs – universitaire, professionnels, personnel. Actions (procédés) : accorder priorité aux motifs personnels; tester programme avec possibilité de repli.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.4.1. COMMENT APPREND-ON ?		
Para 4.4.1.1. Six semaines après avoir posté ma demande d'inscription... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006.	Thèmes clés : Gestion de mon inquiétude face au délai entre inscription et admission à la Téléuq. Critique implicite des processus omettant initiative de communication pour délais. S'agit-il de processus automatisés ? Ceux-ci dispensent-ils de contacts personnels ? Texte témoin : « N'ayant reçu aucune nouvelle de la Téléuq... ».	Intentionnalités (motifs) : contrer l'inquiétude, l'incertitude, la peur. Sensibilités et significations : rapport à soi et à l'institution. Savoirs – intrapersonnel et institutionnel. Actions (procédés d'autoformation) : étouffer rationalité d'inscription; produire documents additionnels pour inscription; expédier motifs et plan potentiel d'études au 2^e cycle.
Para 4.4.1.2. Mon expérience d'étudiant à distance au 1^e cycle... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006.	Thème clé : Modes d'autoformation construits sur l'expérience acquise au premier cycle. Texte témoin : « ... parcourir le site web de la Téléuq à la recherche de tout ce qui était susceptible de m'aider à rédiger mon mémoire, vu comme étape ultime du programme ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir qui passe par un rapport à soi (voir catégories d'analyse du para 4.4.1.6.). Savoirs – métacognitif. Actions (procédés d'autoformation) (identiques aux procédés en 4.4.1.3.) : transposer au 2^e cycle procédés adoptés au 1^e cycle; chercher à comprendre étape ultime dès le début (lire sur exigences requises pour mémoire) explorer possibilités de sujet de mémoire).

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.4.1.3. Fort de l'information ainsi acquise, j'étais décidé à faire... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006 et 2007.	Thème clé : Chaque cours est abordé comme une étape de formation vers l'écriture du mémoire. Texte témoin : « Je trouvais très intéressant – et applicable à bien des cours – ce que l'on disait sur la formulation d'une question de recherche pour un mémoire de maîtrise ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir qui passe par un rapport à soi. Savoirs – métacognitif. Actions (procédés d'autoformation) (identiques aux procédés en 4.4.1.2) : transposer au 2^e cycle procédés adoptés au 1^e cycle; chercher à comprendre étape ultime dès le début (lire sur exigences requises pour mémoire) (explorer possibilités de sujet de mémoire).
Para 4.4.1.4. Après avoir longuement examiné le matériel disponible pour mon 1^{er} cours... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2006.	Thème clé : Au 2^{ième} cycle, énergie en amont de chaque cours pour proposer des travaux notés qui respectent les exigences et correspondent à mes intérêts propres. Texte témoin : « ... j'ai intitulé ce travail... <i>Apprendre : exploration, découverte, mise en chantier et construction</i> ».	Intentionnalités (motifs) : m'autoformer comme si bloc complémentaire. faire l'équivalent d'un bloc complémentaire pour prendre connaissance d'un nouveau champ du savoir (voir aussi 4.5.1.4). Sensibilités et significations : rapport au savoir, rapport à soi et aux autres. Savoirs – métacognitif : théories de l'éducation et de la FAD; intégrer exigences à intérêts. Actions (procédés d'autoformation assistée) : concevoir mon propre travail noté. investissement important pendant plusieurs mois. Sanction (effet) : invitation à publier dans revue DistancesS.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.4.1.5. Comme aucun des articles de cette revue en ligne n'était d'une longueur comparable au... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Ma réponse au conseil de publier mon travail noté d'ÉDU 6101 (<i>Fond. théoriques</i>) dans la revue Distances : m'inscrire au cours ÉDU 6015 (<i>Travaux pratiques</i>). Texte témoin : «... j'étais convaincu qu'un exercice important de révision et de réécriture s'imposerait ».	Intentionnalités (motifs) : vouloir pouvoir dire : publication Distances. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres : contenu article. Savoirs – rhétorique et métacognitif : rhétorique : publication dans revue Distances; métacognitif : contenu de l'article. Actions (procédés d'autoformation assistée) : considérer économie des moyens; proposer article dans cours Travaux pratiques I.
4.4.1.6. Je publiai donc ce que j'avais compris des théories constructiviste, cognitiviste et behavioriste... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Adaptation du contenu d'un travail noté pour en faire un article publié dans la revue en ligne Distances. Texte témoin : « J'insistais sur la responsabilité de trouver notre propre façon d'apprendre... ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir qui passe par le rapport à soi (pour rapport au savoir vs savoirs, voir para 4.4.1.2). Savoirs – métacognitif, critique. Actions (procédés d'autoformation assistées) : transformer un travail noté en article.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.4.1.7. Cet article émanait de mon expérience d'étudiant et se référait à ma propre pratique... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Un lecteur critique anonyme de la revue Distances aurait-il confondu forme et fond ? Texte témoin : « ... dire aux autres comment se positionner comme étudiant... vision... fondée dans ma propre démarche ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir qui passe par le rapport à soi. Savoirs – critique, métacognitif, rhétorique, institutionnel : institutionnel : processus de révision anonyme. Actions (procédés d'autoformation assistée) : réviser l'article pour en clarifier l'intention.
Para 4.4.1.8. Pour revenir au contenu même de l'article, une fois réalisé mon travail de compréhension des théories générales de l'éducation sur lesquelles s'appuie la FAD... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Thème central de cet article : apprendre à dépasser ses propres limites d'apprenant. Texte témoin : « C'était là l'accent principal de l'article extrait de mon premier travail noté ..., et auquel je donnai le titre <i>Apprendre : de l'abécédaire à la redéfinition de soi !</i>	Sensibilités et significations : rapport au savoir qui passe par le rapport à soi; rapport à soi enrichi par le rapport au savoir; rapport à soi : désir approfondissement savoir-être; rapport à soi : désir de conversion épistémique. Savoirs – a) métacognitif, b) axiologique : a) savoir que l'on ne sait pas mais que l'on veut savoir; vouloir savoir dépasser ses limites d'apprenant; b) savoir « que l'on ne sait pas » est considéré <i>sine qua non</i> au dépassement de soi, dans le sens de l'article. Actions (procédés d'autoformation assistée) : intégrer au contenu de l'article l'effet suscité en moi. Sanction (effet) : approfondissement de ma compréhension.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.4.2. COMMENT COMMUNIQUE-T-ON ?		
Para 4.4.2.1. Tout comme j'ai voulu comprendre quels étaient les mécanismes d'apprentissage, j'ai aussi voulu comprendre quels étaient les mécanismes de communication... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : interiorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thèmes clés : Vouloir comprendre ma manière d'être et de faire dans les relations interpersonnelles. Faire abstraction des acquis antérieurs ou construire sur eux mes travaux notés ? Texte témoin : « ... formation universitaire préalable... théologie... années 1980... communication... années 1990... ».	Intentionnalités (motifs) : comprendre communications interpersonnelles. Sensibilités et significations : rapport aux autres et à soi, rapport au savoir. Savoirs – métacognitif, interpersonnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : construire sur concepts théoriques appris au 1e cycle.
Para 4.4.2.2. En m'inscrivant au cours <i>Com.FAD</i>, j'espérais ressusciter ou approfondir des connaissances acquises au premier cycle... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : interiorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Je fus interpellé par le concept de communication éducative de Jacques Tardif découvert en parcourant les descriptions des cours disponibles à la maîtrise en FAD sur le site Web de la Téluc. Texte témoin : « Ce dernier concept avait suscité le plus haut intérêt chez moi dès que j'en avais pris connaissance... ».	Intentionnalités (motifs) : ressusciter concepts appris au 1e cycle; Sensibilités et significations : rapport au savoir, rapport à soi. Savoirs – intersubjectif : interpersonnel; socioprofessionnel : communication éducative ? Actions (procédés d'autoformation assistée) : modifier plan d'études selon compréhension – m'inscrire aux cours qui m'intéressent le plus; suivre mes intuitions pour guider mes choix.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.4.2.3. Mais l'un des textes du premier cours que j'ai suivi au programme de maîtrise, ÉDU 6101 était de Tardif (1992) et s'intitulait... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Fasciné par le texte de Jacques Tardif sur la communication éducative inclus parmi les ressources du cours sur les fondements théoriques de la formation à distance. Texte témoin : « Ce texte m'avait tellement intéressé que je pris la décision de suivre dès la session suivante le cours de communication en formation à distance ».	Intentionnalités (motifs) : comprendre communications interpersonnelles; Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres, rapport au savoir. Savoirs – intersubjectif-interpersonnel, métacognitif. Actions (procédés d'autoformation assistée) : modifier plan d'études selon compréhension; m'inscrire aux cours qui m'intéressent le plus et suivre mes intuitions pour guider mes choix.
Para 4.4.2.4. Aucune des approches proposées dans le matériel pédagogique du cours ÉDU 6002 ne me convenait réellement... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Élaboration d'un travail noté sur le thème de la communication éducative. Texte témoin : « Je... me familiarisai en profondeur avec le matériel fourni, tout en réfléchissant à un travail noté qu'il me conviendrait de réaliser et qui intégrerait l'ensemble des exigences du cours ».	Intentionnalités (motifs) : comprendre communications interpersonnelles. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres, rapport au savoir. Savoirs – métacognitif, intersubjectif-interpersonnel. Actions – procédés d'autoformation assistée : concevoir mon propre travail noté.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.4.2.5. Au terme de cet exercice et après une période de cogitation... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Communication éducative et modèle d'interprétation de conflits de groupes. Texte témoin : «...je développerais mon propre modèle... [que] j'appliquerais [...] à l'analyse de deux situations de communication tendues que j'avais expérimentées... ».	Intentionnalités (motifs) : comprendre communications interpersonnelles. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres, rapport au savoir. Savoirs – métacognitif, intersubjectif-interpersonnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : intégrer les exigences du cours à mes intérêts.
Para 4.4.2.6. Bien sûr, j'étais conscient de m'engager sur une voie longue et périlleuse, mais c'est là ce que je tenais à faire... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Concepts théoriques et mécanismes de communications interpersonnelles. Texte témoin : « J'espérais... que cet exercice contribuerait à m'aider à comprendre certaines situations complexes qui ont lieu parfois dans les communications interpersonnelles au sein de petits groupes... ou en dyades ».	Intentionnalités (motifs) : comprendre communications interpersonnelles. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres, rapport au savoir. Savoirs – métacognitif, intersubjectif-interpersonnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : intégrer les exigences du cours à mes intérêts. Sanction (effets) : crédit accordé aux commentaires des étudiants; crédit accordé aux commentaires de la tutrice.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.4.2.7. Le modèle que j'ai développé et appliqué à l'analyse des deux situations... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Construction et application d'un modèle de communication éducative. Texte témoin : « Le modèle que j'ai développé et appliqué... m'avait permis d'atteindre mes objectifs théoriques, mais il m'avait surtout donné envie de lire les travaux de... ».	Intentionnalités (motifs) : comprendre communications interpersonnelles. Sensibilités et significations : rapport aux autres et à soi, au savoir, à la vérité. Savoirs – intrasubjectif-intersubjectif-interpersonnel; métacognitif. Actions (procédés d'autoformation assistée) : lire sources cités dans cours et dans sources (J. Tardif -> P. Watzlawick -> G. Bateson). Sanction (effet) : ouvrir de nouvelles pistes de réflexion.
Para 4.4.2.8. Ce travail noté produit en 2007 s'intitulait <i>Communication éducative : un modèle fondé sur le choix et l'action</i>. Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Rétroaction d'un tuteur pour un cours de communication éducative et participation au climat favorable d'un groupe-cours en formation à distance Texte témoin : « Ce commentaire m'avait encouragé et touché, car je m'étais investi dans les échanges au sein du groupe ».	Intentionnalités (motifs) : chercher à comprendre expériences vécues. Sensibilités et significations : rapport aux autres et à soi. Savoirs – métacognitif, intersubjectif-interpersonnel. Actions (procédés) : m'engager à fond dans un travail noté; contribuer au climat favorable d'un groupe-cours. Sanction (effet) : bilan écrit de la personne tutrice qui considère exceptionnelle la qualité du travail produit et souligne ma contribution au climat de groupe.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.4.2.9. De ces travaux enracinés dans des situations vécues et des réflexions qui s'ensuivirent... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? 2007.	Thème clé : Situations de communication éducative analysées, puis réflexions afférentes et effets détectés. Texte témoin : « ... me sentais moins vulnérable à ... mésententes qui avaient jusque là échappé à ma compréhension... « ... motivation ... [envers] poursuite de... formation ».	Intentionnalités (motifs) : chercher à comprendre expériences vécues. Sensibilités et significations : rapport aux autres et à soi. Savoirs – intrasubjectif-intersubjectif-interpersonnel. axiologique : démarche considérée fructueuse. Actions (procédés d'autoformation assistée) : faire des liens entre expériences vécues. Sanction (effet) : compréhension accrue d'enjeux interpersonnels; compétences interpersonnelles accrues; cet effet est dit porteur de sens par le narrateur.
SECTION 4.5. MON RAPPORT À LA FORMATION À DISTANCE		
Para 4.5.0. Aux premier et deuxième cycles, j'étais pleinement engagé... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : L'ensemble du parcours à la Téluc réexaminé, mais d'un peu plus près. Regard critique sur parcours à la Téluc. Texte témoin : « ... comment est-ce que je composais avec les contraintes [de] la formation à distance... ? ».	Intentionnalités (motifs) : donner à voir mes procédés d'autoformation; Sensibilités et significations : rapport à autrui et à soi. Savoirs – métacognitif. Actions (procédés d'autoformation assistée) : réflexivité métacognitive, question rhétorique.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
SECTION 4.5.1. CENTRATION DES EFFORTS SUR LES OBJECTIFS JUGÉS PRIMORDIAUX		
Para 4.5.1.1. À l'automne 1991, je m'inscrivis à mon premier cours... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Un exemple où tous les conseils pédagogiques ont été suivis. Texte témoin : « ... une matière que je jugeais fort intéressante, mais dont une multitude d'exercices d'appropriation avait fini par lui faire perdre son lustre. ».	Intentionnalités (motivation) : études efficaces; améliorer résultats. Sensibilités et significations : rapport à soi et aux autres, rapport au savoir. Savoirs – métacognitif, institutionnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : ne négliger aucun conseil pédagogique; Sanction (effet) : essoufflement, inefficience, autocritique, devenir mon propre conseiller pédagogique.
4.5.1.2. Cette première expérience d'étudiant à la Télug a contribué à orienter ma façon de faire par la suite... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Un exemple où aucun conseil pédagogique n'a été suivi. Texte témoin : « ... espérant pouvoir terminer à l'hiver 1995... technique de synthèse de documents... m'exercer ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir, à soi et aux autres. Savoirs – métacognitif, intrapersonnel, institutionnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : ne suivre aucune consigne de la Télug; recours à une technique de synthèse de documents. Sanction (effet) devenu mon propre conseiller pédagogique; résultat noté excellent, formation superficielle; autocritique : garder équilibre entre trop et trop peu.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.5.1.3. De L'automne 1991 à l'hiver 1993, mes notes oscillaient... entre B, B+, A- et A. À partir de l'hiver 1994... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : La compétence pour obtenir des notes supérieures se consolide et se maintient. Texte témoin : «... lorsque je ... m'en tenais à ce dont j'avais... besoin pour réaliser ces activités [notées]... ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir, à soi, aux autres. Savoirs – métacognitif, intrapersonnel, institutionnel; axiologique : procédé empiriquement fructueux et intuitivement considéré fructueux : notes + rapidité (le savoir axiologique serait une forme de sanction). Actions (procédés d'autoformation assistée) : tout lire, ne faire que ce qui me semble utile. Sanction (effet) : devenu mon propre conseiller pédagogique; résultats à la hausse stabilisés; autocritique : efficience atteinte : vite et bien (le savoir axiologique serait une forme de sanction).
Para 4.5.1.4. C'est sur la base de ces conclusions que j'ai entrepris ma maîtrise en formation à distance... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Retour sur ma démarche entre inscription et admission à la maîtrise en formation à distance de la Téliuq à l'automne 2006. Texte témoin : « ... cherché à obtenir toute l'information possible à propos de la FAD [et] de l'écriture du mémoire ».	Intentionnalités (motifs) : faire l'équivalent d'un bloc complémentaire pour prendre connaissance d'un nouveau champ du savoir (voir aussi 4.4.1.4). Sensibilités et significations : rapport au savoir, à soi, aux autres. Savoirs – métacognitif; théories de l'éducation et de la FAD; institutionnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : devenu mon propre conseiller pédagogique; investissement important pendant plusieurs mois.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.5.1.5. En somme, j'ai choisi d'entreprendre ma maîtrise dans son ensemble un peu à la manière dont j'avais appris à gérer mon parcours d'apprentissage dans les cours... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Programme de maîtrise en FAD entrepris comme le serait un cours de premier cycle. Texte témoin : « Délester mon parcours des activités conçues pour m'aider, m'offrait une plus grande flexibilité face aux contenus que je jugeais les plus significatifs ».	Sensibilités et significations : rapport à soi, au savoir, à autrui : l'institution. Savoirs – métacognitif, institutionnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : recours au savoir métacognitif du 1^e cycle FAD.
4.5.1.6. À l'orée de mon programme de maîtrise, les enjeux... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Démarche autonome pour construire mon programme de maîtrise. Texte témoin : « Il me sembla... que... pas besoin d'avoir reçu mon admission... avant de commencer à considérer la voie que j'allais vouloir suivre dans mon programme... ».	Sensibilités et significations : rapport à soi : autodétermination; rapport aux autres : l'institution universitaire. Savoirs – métacognitif, institutionnel. Actions (procédés) : autoformation avec peu de demande d'aide; amorce études avant même réception matériel.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.5.1.7. Je me suis donc également mis à étudier la description de tous les cours... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Corrélation entre cours du programme de maîtrise en FAD et un projet de mémoire possible et intéressant. Texte témoin : « ...travaux... cours... sujet... possibilités... ».	Sensibilités et significations : rapport à soi, à autrui, au savoir. Savoirs – métacognitif, institutionnel. Actions (procédés) : élaboration de questions de recherche. Sanction (effet) : vue d'ensemble des possibilités offertes à moi; autocritique : j'ai su resté axé sur mes objectifs propres.
Para 4.5.1.8. Ce tout premier projet de mémoire était structuré autour du thème de l'acquisition des langues... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Langues secondes ou étrangères comme sujet de mémoire en lien avec mon expérience. Texte témoin : « ... extension d'un engagement de cinq ans... ».	Intentionnalités (motifs) : vouloir faire reconnaître compétence langagière. Sensibilités et significations : rapport à autrui et à soi, rapport au savoir. Savoirs – métacognitif, langagier. Actions (procédés d'autoformation assistée) : sujet mémoire exploré : acquisition langues; ancrer mémoire dans expériences récentes réussies.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.5.1.9. Cette manière d'entreprendre mon programme de maîtrise fut... Ma vie d'étudiant en autoformation. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Bénéfices associés aux modalités d'autoformation adoptées au deuxième cycle. Texte témoin : « ... comprendre dès le début de ma démarche quels étaient deux des exigences clés pour rendre possible le dépôt d'un projet de mémoire à la Télug : le choix d'un sujet et l'intérêt d'un chercheur pour ce sujet ».	Sensibilités et significations : rapport à soi, à autrui, au savoir. Savoirs – méthodologique et axiologique : méthodologique : normes d'écriture de mémoire; axiologique : intuitivement considéré fructueux; objectivement, démarche lourde. Actions (procédés d'autoformation assistée) : chaque cours : préparation au mémoire. Sanction (effet, auto-évaluation, autocritique) : attentif au choix de sujets possibles de mémoire.
4.5.2. QUALITÉ ET PERTINENCE DES COURS		
Para 4.5.2.1. Dès les premiers cours suivis à la Télug, je fus très satisfait de la qualité du matériel et du soutien... Ma vie d'étudiant en autoformation : regard critique. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Je contraste l'uniformité dans la qualité du matériel des cours suivis à distance aux écarts observés entre les cours de premier cycle suivis en présence. Texte témoin : « ... au baccalauréat en présentiel... en théologie, certains professeurs étaient mieux préparés que d'autres et la qualité des cours n'était pas constante ». « ... Télug... qualité constante...; second cycle... travaux notés ... [étudiants invités] à négocier... ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir, à soi, aux autres : l'institution. Savoirs – métacognitif, institutionnel. Sanction (regard critique sur mon expérience en FAD) critique évaluative de la Télug; autocritique : procédés implicites d'autoformation.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.5.2.2. Il était inévitable cependant que le fait d'étudier à propos de... Ma vie d'étudiant en autoformation : regard critique. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Je développe un regard critique plus aigu de mes cours en FAD. Texte témoin : « ... sensible à certaines dimensions qui avaient jusque là tout à fait échappé à mon attention... ».	Intentionnalités (motifs) : revisiter matériel du premier cycle. Sensibilités et significations : rapport au savoir. Savoirs – métacognitif, critique, communicationnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : choisir cours selon priorités de mes motifs. Sanction (regard critique sur mon expérience en FAD) : émergence d'un regard critique sur la FAD.
Para 4.5.2.3. C'est ainsi que je relus le matériel du cours <i>Le langage et...</i> Ma vie d'étudiant en autoformation : regard critique. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondem. théoriques et pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Exemple de cours laissant peu de place aux choix des étudiants. Texte témoin : « ... répertorier dans le manuel... les réponses potentielles aux nombreuses questions notées... ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir, à soi, aux autres : l'institution. Savoirs – métacognitif, critique, communicationnel. Actions (procédés d'autoformation) : parcourir matériel de 1^{er} cycle au 2^{ième} cycle. Sanction (regard critique sur mon expérience en FAD) critique évaluative d'un cours par ailleurs apprécié.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.5.2.4. Par voie de contraste... Ma vie d'étudiant en autoformation : regard critique. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : L'importance que j'accordais aux possibilités de faire des choix dans un cours. Texte témoin : « ... certains des cours... m'ont offert une très grande latitude dans le choix de mes travaux notés, ce que j'ai toujours préféré aux approches plus restrictives... ».	Sensibilités et significations : rapport au savoir, rapport à soi. Savoirs – métacognitif. Sanction (regard critique sur mon expérience en FAD) : critique évaluative : contraste entre 2e et 1e cycles. Actions (procédés d'autoformation) : autodétermination et métacognition.
4.5.3. AUTOFORMATION ASSISTÉE		
Para 4.5.3.1. Lorsque j'ai décidé d'apprendre l'espagnol... Ma vie d'étudiant en autoformation : regard critique. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : La nature des apprentissages visés détermine le choix d'une formule plutôt que d'une autre, la formation à distance étant une possibilité parmi plusieurs. Texte témoin : « La formule à distance me paraissait parfaite pour un cours sur la rédaction, mais pas pour acquérir les bases d'une langue seconde ou étrangère ».	Sensibilités et significations : rapport à soi, rapport au savoir. Savoirs – métacognitif, langagier, décisionnel. Actions (procédés) : recours à autres options que FAD quand utile. Sanction (regard critique sur mon expérience en FAD) : privilégier un mode de formation plutôt qu'un autre.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.5.3.2. Si le souvenir que j'en garde est exact, il me semble que j'initialisais un appel téléphonique chaque trois ou quatre semaines... Ma vie d'étudiant en autoformation : regard critique. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Un exemple du mon rapport entre étudiant et personne tutrice. Texte témoin : « J'en profitais pour m'informer sur les questions auxquelles je n'avais pas réussi à trouver de réponses par moi-même dans les semaines précédentes ».	Intentionnalités (motif) : vouloir pouvoir communiquer en espagnol. Sensibilités et significations : rapport au savoir : vouloir savoir-dire en espagnol. Savoirs – métacognitif, langagier, d'expérience, axiologique : axiologique : procédés empiriquement fructueux : progrès oraux et écrits soulignés par autrui et progrès oraux et écrits sanctionnés par note A-. Actions (procédés d'autoformation assistée) : recours au tuteur quand jugé utile; dynamisme proactif pour interagir en espagnol. Sanction (regard critique sur mon expérience en FAD) : déterminer la nature de mon besoin en tutorat.
4.5.3.3. J'avais l'impression d'avoir affaire à une personne très compétente... Ma vie d'étudiant en autoformation : regard critique. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondem. théoriques et pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Ce que je considérais exemplaire chez cette tutrice. Texte témoin : « ... m'aidait à baliser mon propre questionnement pour rester dans les dimensions les plus pratiques de l'usage réel que l'on fait d'une langue vivante... ».	Sensibilités et significations : vouloir savoir-dire en espagnol. Savoirs – métacognitif, langagier, interpersonnel. Actions (procédés d'autoformation assistée) : respect des limites établies par personne tutrice; récupération des limites pour baliser apprentissage; réceptif aux critiques et aux encouragements. Sanction (regard critique sur mon expérience en FAD) : considérer que les limites du tuteur sont instructives.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
Para 4.5.3.4. Ce que je retiens de mon passage à la Télug pour l'ensemble des cours... Ma vie d'étudiant en autoformation : regard critique. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondem. théoriques et pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Bilan de mon expérience d'étudiant en interaction aux personnes tutrices ou chargées d'encadrement. Texte témoin : « ... attitude... disponibilité... compétence... excellent. ... parfois... intransigeance... manque de vigilance... ».	Sensibilités et significations : vouloir collaborer avec autrui tel qu'il est. Savoirs – métacognitif, relationnel, interpersonnel. Sanction (regard critique sur mon expérience en FAD) : Critique évaluative de la Télug (tutorat); Critique comparative entre Télug et autres institutions.
4.6. TEMPS DU RÉCIT, TEMPS DE LA VIE		
Para 4.6.0.1. Un événement est venu appuyer [...] la validité de mes études au 2ième cycle... Mon contexte de vie : préoccupations professionnelles et préoccupations personnelles; horizon de projet en questionnement. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : La pertinence pour mon employeur de mes études au deuxième cycle. Texte témoin : « ... mon directeur recommandait... que... mon prochain mandat soit en lien avec mes études et avec mon expérience d'enseignement et de formation ».	Intentionnalités (motifs) : formation personnelle et professionnelle. Sensibilités et significations : rapport à soi et à autrui. Savoirs – axiologique : obtient reconnaissance salariale; semble ouvrir de nouveaux horizons de possibilités. Sanction (effet) : reconnaissance professionnelle.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.6.0.2. À quoi bon cette pertinence aux yeux de mon employeur... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles; horizon de projet en questionnement. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Retour sur ma priorité accordée à la pertinence au plan personnel plutôt qu'au plan professionnel. Texte témoin : « Que m'avaient apporté mes études à la maîtrise en FAD au-delà du combat professionnel ? ».	Intentionnalités (motifs) : formation personnelle et professionnelle; infléchir parcours au-delà carrière actuelle; vouloir pouvoir comprendre mon parcours de vie; vouloir pouvoir dire cette histoire et une autre. Sensibilités et significations : rapport à soi et à autrui, vouloir agir avec autrui; quête d'un engagement signifiant. Savoirs – explicites : intrapersonnel, interpersonnel, pratique; implicites : herméneutique (comprendre parcours); rhétoriques : savoir dire mon histoire.
Para 4.6.0.3. La démarche réflexive que j'avais adoptée pour mes études... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles; horizon de projet en questionnement. Espaces symboliques : intériorité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondem. théoriques et pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009	Thème clé : Des questionnements personnels importants et profonds ont structuré tous mes travaux de maîtrise. Texte témoin : « Comment apprend-on ?... communique-t-on ?... Comment change-t-on ? ... valeur d'une démarche autobiographique pour la formation de son auteur et pour la production de connaissances... 30 crédits... ».	Intentionnalités (motifs) : formation personnelle et professionnelle; infléchir parcours au-delà carrière actuelle; vouloir pouvoir comprendre mon parcours de vie; vouloir pouvoir dire cette histoire et une autre; reconnaissance des efforts consentis à la M.A. Sensibilités et significations : rapport à soi, à autrui, au savoir. Savoirs – réflexif, expérientiel, pratique. Sanction (effet) : formation et enrichissement personnel; formation au savoir-être et à un savoir-faire.

REPÈRES	DOMINANTES	RÉCURRENCES
4.6.0.4. Le travail autobiographique à caractère personnel réalisé dans ce... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles; horizon de projet en questionnement. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondements théoriques du savoir (6), fondements pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Ce que le travail autobiographique à caractère privé m'a appris. Texte témoin : « ... surmonter... limites personnelles... ».	Sensibilités et significations : rapport à soi, à autrui, au savoir, à la foi. Savoirs – réflexif, expérientiel, pratique, spirituel. Sanction (effet) : formation et enrichissement personnel; dénouement impasse existentielle post-pastorale.
Para 4.6.0.5. J'en vins à considérer ma vie à travers la thématique suivante... Mon contexte de vie : préoccupations personnelles; horizon de projet en questionnement. Espaces symboliques : intérieurité (1b), christianisme (7, 5b, 3b), grande littérature internationale (6), communication (6), fondem. théoriques et pratiques du savoir (6), Forces armées canadiennes (4b), culture technoscientifique (8), rationalité socioéconomique (2b). Quand ? de 1991 à 2009.	Thème clé : Une implication possible de ce que j'ai appris sur moi-même. Texte témoin : « ... Devenir humain... avec et pour autrui... ».	Intentionnalités (motifs) : passer de vouloir devenir pleinement humain vers une aspiration à le devenir avec et pour autrui; l'accompagnement serait-il une voie possible ? Sensibilités et significations : rapport à soi et à autrui. Savoirs – explicites : intrapersonnel, interpersonnel, pratique; implicites : herméneutique (comprendre parcours); rhétoriques : savoir-dire mon histoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, Mortimer J. et Charles Van Doren (1972). *How to Read a Book* (Revised and updated edition). New York: A Touchstone Book published by Simon and Schuster, 426 pages.
- Adler, Mortimer J. et Charles Van Doren (1964). *Comment lire les grands auteurs*. Traduction de *How to Read a Book*, par Louis-Alexandre Bélisle. Québec : Bélisle, éditeur, Inc., Le club des grands auteurs, enr., 401 pages.
- Aguirre Oraá, José Maria (1998). *Raison critique ou raison herméneutique ? Une analyse de la controverse entre Habermas et Gadamer*. Paris : CERF ; Vitoria (Espagne) : ESET, 384 pages.
- Allender, Dan B., et Tremper Longman III (1995). *L'appel du coeur. Les émotions révèlent nos questions essentielles sur Dieu*. Traduction de : *The Cry of the Soul: How our Emotions Reveal our Deepest Questions about God*. Traduit par Antoine Doriath. Québec : Éditions la Clairière, Inc, 217 pages.
- Anderson, Neil T. (2010). *The Core of Christianity*. Eugene (Oregon): Harvest House Publishers, 235 p.
- Ansembourg (d'), Thomas (2001). *Cessez d'être gentil, soyez vrai ! Être avec les autres en restant soi-même*. Montréal : Les éditions de l'homme, 255 pages.
- Bateson, Gregory (1972, préface : 2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago et Londres : The University of Chicago Press, 533 pages.
- Beaubien, Luc (2009). *L'expérience mystique selon C. G. Jung. La voie de l'individuation ou la réalisation du Soi*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en philosophie pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.). Québec : Faculté de théologie et des sciences religieuses, Université Laval, 350 pages.
- Berthelot, Jean-Michel (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : PUF, 593 pages.
- Blundell, Boyd (2010). *Paul Ricoeur between Theology and Philosophy: Detour and Return*. Indiana : Indiana University Press, 214 pages.
- Bouchard, Luc (2011). « Et si Dieu existait finalement ? », entrevue avec Jean d'Ormesson, *L'actualité*, 1^{er} avril 2011. Montréal : Magazine *L'actualité*, p. 18-20.
- Bouchard, Gérard (2005). « L'imaginaire de la grande noirceur et de la révolution tranquille : fictions identitaires et jeux de mémoire au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 46, no 3, septembre-décembre, p. 411-436, dans Marcouiller, Gilles (2007), *Observation des rapports entre foi et culture : activités d'interprétation des phénomènes socioreligieux du XXe siècle au Québec*, chapitre 10. Québec : La communauté chrétienne des Deux-Rives. Extraits de textes et recueil d'articles, environ 1 500 pages.
- Bougnoux, Daniel (2001b). « Les sciences du langage et de la communication », dans Jean-Michel Berthelot, *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : PUF, p. 149 à 201.
- Bougnoux, Daniel (2001a). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : Éditions la découverte (Repères). 126 pages.
- Bourdages, Louise (2006). *Histoire de vie et construction de sens*. Cours ACA 6300 offert par la Télunq. Québec : Tél-université, Université du Québec à Montréal.

- Bourdages, Louise (TÉLUQ) et Danielle Desmarais (UQÀM), Michel Dion (producteur-réalisateur) Isabelle Fortier (ÉNAP), Paul Hébert (narrateur), Jean-Marc Pilon (UQÀR), Céline Yelle (consultante) (2004). *Formation et transformation de l'adulte. La démarche autobiographique : un regard québécois*. Document audiovisuel du cours ÉDU 1060. Québec : Télunq. DVD vidéo, 89 minutes.
- Bourdages, Louise (2003b). « La question du sens, une recherche personnelle persistante », communication, 10e symposium du réseau québécois pour la pratique des histoires de vie. <http://benhur.telunq.quebec.ca/~lbourdag/RQPHV/exp03.htm>. Dernière consultation le 20 novembre 2010.
- Bourdages, Louise (2003a). *Communication et formation à distance*, vol. 2, texte III. Cours ÉDU 6002 offert par la Télunq. Québec : Télunq.
- Bourdages, Louise (2001). *La persistance aux études supérieures – Le cas du doctorat*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 173 pages.
- Bourdages, Louise (1998). « Des sens et du non-sens », dans Louise Bourdages, Serge Lapointe et Jacques Rhéaume, *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*. Paris et Montréal : L'Harmattan inc., p. 71-79.
- Bourdages, Louise (1994). *La persistance au doctorat, une histoire de vie*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D) option orthopédagogie, 307 pages.
- Brochu, Claire (1994). « L'expérience d'être son propre objet d'expérimentation dans un processus de recherche : ses caractéristiques, sa validité », dans *L'enseignement des méthodes qualitatives aux ordres collégial et universitaire*. Trois-Rivières : UQÀR. Revue de l'association pour la recherche qualitative, volume 10, hiver 1994, p. 91-146.
- Brown Taylor, Barbara (2009). *An Altar in the World. A Geography of Faith*. New York: HarperOne, 216 p.
- Certeau (de), Michel (1987). *La faiblesse de croire* : texte établi et présenté par Luce Girard. Paris : Éditions du Seuil, 329 pages.
- Chappell, Timothy (2005). *The Inescapable Self. An introduction to Western philosophy since Descartes*. London (England) : Weidenfeld & Nicolson, 335 pages.
- Cobia, David (2007). *The Complete Idiot's Guide to Evangelical Christianity. An in-depth look at one of the fastest-growing religious movement in America*. New York (USA), Toronto (Canada), Dublin (Ireland), Victoria (Australia), New Delhi (India), Auckland (New Zealand), Johannesburg (South Africa), London (England) : Penguin Books, 343 pages.
- Couronne, Pierre (2002). *Petit guide à l'usage du rédacteur d'un mémoire ou d'un rapport de stage*, 4^e édition (octobre 2002). Bruxelles : Université Charles-de-Gaule, Lille III UFR de Mathématiques, Sciences Économiques et Sociales, 23 pages.
- Covey, Stephen, M. R. avec Rebecca R. Merrill (2006). *The Speed of Trust: the one thing that changes everything*. New York, London, Toronto, Sydney: Free Press, a division of Simon & Schuster, Inc. 354 pages.
- Cyrulnik, Boris (2000). *Les nourritures affectives*. Paris : Éditions Odile Jacob, 252 pages.
- Delory-Momberger, Christine (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. (Préface de Christoph Wulf). Paris : Economica / Anthropos, 177 pages.
- Delory-Momberger, Christine (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, 2^e édition. Paris : Anthropos, 289 pages.

- Delory-Momberger, Christine (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos, 133 pages.
- Descartes, René (1963). *Descartes : Discours de la méthode suivi des méditations*. Présentation et annotation, François Mizrachi. Paris : Union générale d'éditions 248 p.
- Deschênes, André-Jacques et Martin Maltais (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec : Télé-université, 135 pages.
- Desmarais, Danielle et Ernst Jouthe (1996). « La dialectique du renouvellement des pratiques sociales à partir d'une approche autobiographique », dans *Pratiques de formation-Analyse : Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Paris : Formation permanente, université de Paris VIII, no 31, pages 141-156.
- Devereux, Georges (1980). *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion, p. 21, cité par Delory-Momberger (2005, p. 7), *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. (Préface de Christoph Wulf). Paris : Economica / Anthropos, 177 pages.
- Dominicé, Pierre (1996). « Faire une place à la formation dans le champ des sciences humaines – ou La biographie éducative à la lumière de ses origines », dans *Pratiques de formation-Analyse : Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Paris : Formation permanente, université de Paris VIII, no 31, pages 93-102.
- Dumont, Fernand (2008). *Œuvres complètes de Fernand Dumont*. Tomes I et II : *Philosophie et sciences de la culture I et II*. Tome III : *Études québécoises*. Tome IV : *Études religieuses*. Tome V : *Poèmes et mémoires*. Québec : Presses de l'Université Laval, 5 tomes.
- Dutt, Carsten (1998). *Herméneutique, esthétique, philosophie pratique : dialogue avec Hans-Georg Gadamer*, traduit de l'allemand par Donald Ipperciel. Edmonton : Fides, 133 pages.
- Erickson, Millard, J. (1985). *Christian Theology, Volume 3*. Grand Rapids: Baker Book House. Grand Rapids (Michigan): Baker Book House, 443 pages.
- Erickson, Millard, J. (1984). *Christian Theology, Volume 2*. Grand Rapids: Baker Book House. Grand Rapids (Michigan): Baker Book House, 421 pages.
- Erickson, Millard, J. (1983). *Christian Theology, Volume 1*. Grand Rapids: Baker Book House. Grand Rapids (Michigan): Baker Book House, 477 pages.
- Fee, Gordon D. et Douglas Stuart (1982). *How to read the Bible for all its worth. A Guide to Understanding the Bible*. Grand Rapids: Academie Books, Zondervan Publishing House, 237 pages.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de la vie*, Paris : Méridiens-Klincksieck, cité par Pineau (1996b), « Les histoires de vie comme art formateur de l'existence », dans *Pratiques de formation-Analyse : Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Paris : Formation permanente, université de Paris VIII, no 31, pages 65-80.
- Ferretti, Lucia (1999). « La révolution tranquille », *Action nationale*, vol. 89, no 10. Décembre 1999, p. 59-91, dans Marcouiller, Gilles (2007), *Observation des rapports entre foi et culture : activités d'interprétation des phénomènes socioreligieux du XXe siècle au Québec*, chapitre 8. Québec : La communauté chrétienne des Deux-Rives. Extraits de textes et recueil d'articles, environ 1 500 p.
- Fiasse Gaëlle (éditeur) (2008). *Paul Ricœur. De l'homme faillible à l'homme capable*. Paris : Presses Universitaires de France, 178 pages.
- Fortin, Anne (2000). *Être chrétien : Foi, espérance, charité*, cours THL-11818, hiver 2000, Faculté de théologie et de sciences religieuses. Québec : Université Laval, 133 pages.

Fortin, Anne (1999). « Éphésiens 1,1 à 2,22 », notes de travail sur l'interprétation sémiotique, dans *Être chrétien : Foi, espérance, charité*, cours THL-11818, hiver 1999, Faculté de théologie et de sciences religieuses. Québec : Université Laval, 14 pages.

Foucault, Michel (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours du collège de France. 1981-1982*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana par Frédéric Gros. Paris : Hautes études, Gallimard, Le seuil, 546 pages.

Frankl, Victor E. (1971). *Man's Search for Meaning: an introduction to logotherapy*. New York : Pocket Books, 226 pages.

Gadamer, H.-G. (2005). *L'herméneutique en rétrospective*. Traduction, présentation et notes de Jean Grondin. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 285 pages.

Gadamer, H.-G. (2004). *Esquisses herméneutiques : Essais et conférences*, traduit par Jean Grondin, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 300 pages.

Gadamer, Hans-Georg (2001). *La philosophie herméneutique*. Avant-propos, traduction et notes par Jean Grondin. Paris : PUF, 259 pages.

Gadamer Hans-Georg (1996). *Vérité et méthode – les grandes lignes d'une philosophie herméneutique*. Édition intégrale revue et complétée par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio. Paris : Seuil, 540 pages.

Gagné, Pierre (sous la direction de) (2008). *Séminaire de mémoire. Cahier d'étude*. Québec : Télé-université de l'Université du Québec à Montréal, 78 pages.

Gagné, Pierre (sous la direction de) (2000). *Mémoire. Cahier de mémoire*. Québec : Télé-université de l'Université du Québec à Montréal, 157 pages.

Garneau, Daniel (2007). « Apprendre : de l'abécédaire à la redéfinition de soi ! », dans *DistanceS*, Revue du Conseil Québécois de formation à distance, automne 2007, volume 9, numéro 1, <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v9n1.html>, consulté le 14 janvier 2011.

Gaucher, Christine (2007). *Un modèle d'encadrement favorisant la persistance dans un contexte de formation à distance. Recherche-Action menée au cégep de Granby Haute-Yamaska*. Mémoire présenté à madame Louise Bourdages, à la Télé-université, comme exigence partielle de la maîtrise en formation à distance, 116 pages. <http://biblio.telug.ugam.ca/>, naviguer « Toutes les ressources », puis sous « Des pistes de recherche », cliquer « Thèses et mémoires de la TÉLUQ », consulté décembre 2008, le 28 mai 2009, vers le 14 janvier 2011, puis le 25 février 2011.

Gaulejac (de), Vincent (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer, collection Sociologie clinique, 222 pages.

Gaulejac (de), Vincent (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer, collection Sociologie clinique, 316 pages.

Gauthier, Jean-Philippe (2007). *De l'interdit de dire au droit d'être : chemin de Trans-Formation. Vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique d'accompagnement à médiation du corps en mouvement*. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski, comme exigence partielle de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, 306 pages.

Geninasca, Jacques (1997). *La parole littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, 296 pages.

- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : Presses universitaires de France, 304 pages, cité par Gaucher (2007, p. 5-6), dans *Un modèle d'encadrement favorisant la persistance dans un contexte de formation à distance. Recherche-Action menée au cégep de Granby Haute-Yamaska*. Mémoire présenté à madame Louise Bourdages, à la Télé-université, comme exigence partielle de la maîtrise en formation à distance, 116 pages.
- Gohier, Christiane (2004). « Le cadre théorique », dans Karsenti et Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (3ième édition). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP, pages 81-107.
- Gómez González, Luis Adolfo (mai 2008). *L'approche culturelle de l'enseignement en formation initiale de maîtres : un cadre théorique conceptuel pour l'accompagnement pédagogique*. Thèse présentée à l'Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal, comme exigence partielle du doctorat en éducation, 271 pages.
- Gómez González, Luis Adolfo (1999). *Une démarche autobiographique dans la quête de l'identité d'éducateur*. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski, comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (M.A.), 193 pages.
- Grand'Maison, Jacques (2000). *Quand le jugement fout le camp*. Montréal : Éditions Fides, 337 pages.
- Greimas, Algirdas Julien et Joseph Courtés (1993). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette Supérieur, 454 pages.
- Greimas, Algirdas Julien (1970). *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris : Seuil, 317 pages.
- Grondin (2003b). *Du sens de la vie. Essai philosophique*. Montréal : Éditions Bellarmin, 143 pages.
- Grondin (2003a). « Le tournant phénoménologique de l'herméneutique suivant Heidegger, Gadamer et Ricoeur », dans *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France, pages 84-102.
- Grondin (1993). *L'universalité de l'herméneutique*. Préface de Hans-Georg Gadamer. Paris : Presses universitaires de France, collection Épiméyhée, 249 pages.
- Gueorguieva, Valentina (2004). *La connaissance de l'indéterminé : Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en sociologie pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.), 329 pages. Cyberthèses, <http://www.erudit.org/es/these/index.html>, consulté les 7 décembre 2006 (version PDF paginée) et 14 janvier 2011 (version html non paginée).
- Guillebaud, Jean-Claude (2010). « Dans le laboratoire de Montréal, le christianisme hésite, s'interroge et le dit à voix haute », dans *la Vie*, semaine du 23 au 29 septembre 2010, numéro 3395. Paris : Groupe La vie – Le monde, page, 8.
- Guillebaud, Jean-Claude (2007). *Comment je suis redevenu chrétien*. Paris : Éditions Albin Michel, 183 pages.
- Guillebaud, Jean-Claude (1999). *La refondation du monde*. Paris : Seuil, 485 pages.
- Hamel, Jacques (2006). « Réflexions sur l'objectivation du sujet et de l'objet », dans Paillé (dir.), *La méthode qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, chapitre 4, pages 85-98.
- Hollis, James (2007). *Why Good People Do Bad Things : understanding our darker selves*. New York : Gotham Books, 252 pages.

- Josso, Marie-Christine (sous la direction de) (2000). *La formation au cœur des récits de vie : expérience et savoirs universitaires*. Paris : L'Harmatan, 314 pages.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : Éditions l'Âge d'homme, 447 pages.
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^{ème} édition). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP, 316 p.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1999). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, collection U, linguistique, 263 pages.
- Kolb, David A. et Alice Kolb (s.d.). *What is Experiential Learning*. Vidéo, 26 minutes, dans *Experience Based Learning Systems Inc.*, <http://www.learningfromexperience.com/>, consulté le 26 avril 2009.
- Küng, Hans (2010). *Faire confiance à la vie*. Traduit de l'allemand par Éric Haeussler. Paris : Seuil, 345 p.
- Küng, Hans (2008). *Christianity: Essence, History, and Future*. Traduit de l'allemand par John Bowden. New York / London : continuum, 936 pages.
- Küng, Hans (1978). *Être chrétien*. Traduit de l'allemand par Henri Rochais et André Metzger. Paris : Éditions du Seuil, 799 pages.
- LaCoque André et Paul Ricoeur (1998). *Penser la Bible*. Paris : Seuil, 477 pages.
- Laforest, Guy, et Philippe de Lara (sous la direction de) (1998). *Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne*. Québec : Presses de l'Université Laval, 372 pages.
- Lainé, Alex (2004). *Faire de sa vie une histoire : Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer, 276 pages.
- Lainé, Alex (1996). « De l'histoire du sujet au sujet de l'histoire », dans *Pratiques de formation-Analyse : Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Paris : Formation permanente, université de Paris VIII, no 31, pages 35-50.
- Le Grand, Jean-Louis (1996b). « De la maïeutique à quatre temps – Entretien avec Henri Desroches », dans *Pratiques de formation-Analyse : Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Paris : Formation permanente, université de Paris VIII, no 31, pages 121-140.
- Le Grand, Jean-Louis (1996a). « Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire », dans *Pratiques de formation-Analyse : Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Paris : Formation permanente, université de Paris VIII, no 31, pages 103-120.
- Legrand, Michel (1993). *L'approche biographique*. Marseille : Hommes et Perspectives. Paris : Desclée de Brouwer, 301 pages.
- LeMay, Jean-Pierre (2003). *Se tenir debout. Le courage d'être dans l'oeuvre de Paul Tillich*. Québec : Les presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan, 427 pages.
- Lemieux, Raymond (1999). *L'intelligence et le risque de croire : théologie et sciences humaines*. Québec : Fides, 78 pages.
- Lemieux, Raymond (1990). « Le catholicisme québécois : une question de culture », *Sociologie et sociétés*, vol. XXII, no 2, octobre 1990, page 145-164, dans Marcouiller, Gilles (2007), *Observation des rapports entre foi et culture : activités d'interprétation des phénomènes socio-religieux du XXe siècle au Québec*, chapitre 5. Québec : La communauté chrétienne des Deux-Rives. Extraits de textes et recueil d'articles, environ 1 500 pages.

- Leroux, Georges (2011). « Généalogie de l'incroyance. Charles Taylor et la sécularisation », *Le Devoir*, samedi 2 et dimanche 3 avril 2011. Montréal : Journal *Le Devoir*, cahier F, pages 3-4.
- Lewis, Clive Staples (1984). *Till We Have Faces : a Myth retold*. New York, San Diego, Toronto, London : A Harvest Book and Hartcourt, Inc., 313 pages.
- Linn, Dennis, et Matthew Linn (1978). *Healing Life's Hurts. Healing Memories through the Five Stages of Forgiveness*. New York/Ramsey: Paulist Press, 250 pages.
- Maltais, Martin (2004). *Pour un centre télématique québécois à l'enseignement secondaire : Mémoire présenté dans le cadre de la maîtrise en formation à distance*. Québec : Télé-université, 135 pages.
- Maltais, Martin (2003). *Réflexion sur la démarche d'histoire de vie dans le contexte d'une recherche-formation sur la persistance aux études supérieures à distance*, DistanceS, Revue du Conseil Québécois de formation à distance, p. 73-86. <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v6n1.html>. Consulté en décembre 2006, le 28 mai 2009 et le 14 janvier 2011.
- Marcouiller, Gilles (2007). *Observation des rapports entre foi et culture : activités d'interprétation des phénomènes socioreligieux du XXe siècle au Québec*. Québec : La communauté chrétienne des Deux-Rives. Extraits de textes et recueil d'articles, environ 1 500 pages.
- Marlé, René (1987). *Introduction à la théologie de la libération*, Paris, Cerf, p. 39ss, mentionné par Fernand Dumont (2008, t. IV, p. 550), *Études religieuses*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Massicotte, Julien (2006). *Culture et herméneutique. L'interprétation dans l'œuvre de Fernand Dumont*. Québec : Éditions Nota Bene, 240 pages.
- Maumigny-Garban (de), Bénédicte (2003). *Démarche autobiographique et formation : modélisation historique et essai de catégorisation fonctionnelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Michel Soëtar. Université Lumière, Lyon 2, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, 400 pages. Tiré de Cyberthèses, <http://www.erudit.org/es/these/index.html>, consulté le 7 décembre 2006 .
- Mendenhall, Vance (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif : des savoirs et savoir-faire fondamentaux*. Ottawa, Paris, Londres : Les Presses de l'Université d'Ottawa. 287 pages.
- Mercier, Lucie, et Jacques Rhéaume (dir) (2007). *Récits de vie et sociologie clinique*. Québec : PUL, 348 p.
- Monbourquette, Jean (1997). *Apprivoiser son ombre : le côté mal aimé de soi*. Outremont : Novalis, 157 pages.
- Myers Gail E. et Michele Tolela Myers (1992). *The Dynamics of Human Communication: a Laboratory Approach, sixth edition*. New-York, St. Louis, San Francisco, Auckland, Bogotá, Caracas, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, Montreal, New Delhi, San Juan, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto: McGraw-Hill Inc, 472 pages.
- Nadeau, Gilles (2008). *L'expérience spirituelle des hommes québécois baby-boomers en phase palliative du cancer*, tomes I et II. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en théologie pratique pour l'obtention du grade de docteur en théologie pratique (D. Th. P.). Québec : Université Laval, Faculté de théologie et des sciences religieuses, 370 pages (t. I) et 225 pages (t. II).
- Ormesson (d'), Jean (2010). *C'est une chose étrange à la fin que le monde*. Paris : Éditions Robert Laffont, 314 pages.
- Paillé, Pierre (sous la direction de) (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, 239 pages.

- Panier, Louis (1997). « Du texte biblique à l'énonciation littéraire et à son sujet », dans *La Bible en littérature*. Actes du colloque international de Metz (septembre 1994) publiés sous la direction de Pierre-Marie Beaude. Paris : Les éditions du Cerf, p. 313-326.
- Peach, Wesley (2001). *Itinéraires de conversion*. Préface de Jacques Grand'Maison. Montréal : Fides, Collection Perspectives de théologie pratique, Sous la responsabilité de la section théologie pratique Faculté de théologie, Université de Montréal, 327 pages.
- Pineau, Gaston (2004). « Expériences d'apprentissage et histoires de vie », dans Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*., 2^{ième} édition. Paris : Dunod, pages 317-337.
- Pineau, Gaston (1996). « Les histoires de vie comme art formateur de l'existence », dans *Pratiques de formation-Analyse : Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Paris : Formation permanente, université de Paris VIII, no 31, pages 65-80.
- Pineau, Gaston et Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Les éditions coopératives Albert Saint-Martin ; Paris : Edilig, 419 pages.
- Poupart, Groulx, Mayer, Deslauriers, Laperrière, Pires (1998). *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal : gaëtan morin, 249 pages.
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : gaëtan morin éditeur, 405 pages.
- Remon, Denis (dir.) (1998). *L'identité des protestants francophones au Québec : 1834-1997*. Actes de colloque du 65^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, les 14 et 15 mai 1997, Université du Québec à Trois-Rivières. Montréal : Édition Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Acfas, 208 pages.
- Renahy, Nicolas et Pierre Emmanuel Sorignet (2006). « L'ethnographe et ses appartenances », dans Paillé (dir.), *La méthode qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, chapitre 1, pages 9-32.
- Richard, Jean (2010). *Courage d'être et Dieu au-dessus de Dieu. Commentaires sur l'ouvrage de Paul Tillich : Le courage d'être*, chapitres IV-VI. Notes du cours THL-A4217. Hiver 2010. Québec : Université du Troisième Âge de Québec, Direction générale de la formation continue, 43 pages.
- Richard, Jean (2009). « Le courage d'être ». *Commentaires sur l'ouvrage de Paul Tillich*. Notes du cours THL-A4152. Automne 2009. Québec : Université du Troisième Âge de Québec, Direction générale de la formation continue, 32 pages.
- Ricoeur, Paul (2005). *L'herméneutique biblique*. Présentation et traduction (de l'anglais au français) par François-Xavier Amherdt. Paris : Les éditions du Cerf, 377 pages.
- Ricoeur, Paul (1999). *Lectures 2. La contrée des philosophes*. Paris : Seuil, 504 pages.
- Ricoeur, Paul (1998). « Le fondamental et l'historique : Note sur Sources of the Self de Charles Taylor », dans Laforest et de Lara, *Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, pages 19 à 34.
- Ricoeur, Paul (1995b). *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*. Paris : Hachette, 289 pages.
- Ricoeur, Paul (1995a). *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*. Paris : Éditions Esprit, 117 pages.
- Ricoeur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 425 pages.

- Ricoeur, Paul (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil, 456 pages.
- Ricoeur, Paul (1985). *Temps et récit, t. III, le temps raconté*. Paris, Seuil, 537 pages.
- Ricoeur, Paul (1984). *Temps et récit, t. II, La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil, 300 pages.
- Ricoeur, Paul (1983). *Temps et récit, t. I, L'intrigue et le récit*. Paris, Seuil, 406 pages.
- Ricoeur, Paul (1975). *La métaphore vive*. Paris, Seuil, 414 pages.
- Ricoeur, Paul (1969). *Les conflits des interprétations : essais d'herméneutique*. Paris : Seuil, 506 pages.
- Roberge, Denis, Claude Richard et Paul Bleton (1990). *Le langage et ses usages : contexte, intention, interaction*. Sainte-Foy : Télé-université. 448 pages.
- Rosenhan, David L. (1988) « Être sain dans un environnement malade », dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil, p. 131-160.
- Rouillard, Jacques (1998). « La Révolution tranquille, rupture ou tournant? », dans *Revue d'études canadiennes*, volume 32, no 4, hiver 1998, p. 23-51, dans Marcouiller, Gilles (2007), *Observation des rapports entre foi et culture : activités d'interprétation des phénomènes socio-religieux du XXe siècle au Québec*, chapitre 9. Québec : La communauté chrétienne des Deux-Rives. Extraits de textes et recueil d'articles, environ 1 500 pages.
- Santiago, Marie (2006). « La tension entre théorie et terrain », dans Paillé (dir.), *La méthode qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, chapitre 9, pages 201-224.
- Schaeffer, Francis A. (1982). *The Complete Works of Francis A. Schaeffer: A Christian Worldview*. Volume One: *A Christian View of Philosophy and Culture*. Volume Two: *A Christian View of the Bible as Truth*. Volume Three: *A Christian View of Spirituality*. Volume Four: *A Christian View of the Church*. Volume Five: *A Christian View of the West*. Westchester: Crossway Books, 5 volumes.
- Schön, Donald (1996). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Titre original, *The Reflective Turn : Case studies In and On Educational Practice*. Traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Montréal : Éd. Logiques, 532 pages.
- Segundo, Juan-Luis (1986). *Jésus en Amérique latine*, Paris, Cerf, cité par F. Dumont (2008, t. IV, p. 550), *Œuvres complètes : Études religieuses*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Segundo, Juan-Luis (1972). *Catéchisme pour aujourd'hui*, Paris, Cerf, cité par Dumont (2008, t. IV, p. 550), *Œuvres complètes : Études religieuses*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sire, James W. (1976). *The universe next door : a basic world view catalog*. Downer Grove : InterVarsity Press, 236 pages.
- Simard, Denis (2004). *Éducation et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 335 pages.
- Simard, Jean-Claude (2001). *L'épistémologie*, (sur CD-Rom du) cours ÉDU 6101, *Fondements théoriques de la formation à distance*, session d'automne 2006. Québec: Télunq, 9 pages.
- Stark, Rodney (2007). *Discovering God. The Origins of the Great Religions and the Evolution of Belief*. New-York: HarperOne, HarperCollins Publishers, 484 pages.
- Tardif, J. (1992b). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES inc., 474 pages.

- Tardif, J. (1992a). « Les principes de la communication pédagogique stratégique », dans *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES inc., pages. 442-456. Extrait de Bourdages (2003), cours ÉDU 6002, *Communication et formation à distance*, vol. 2, txt. III. Québec : Télunq.
- Taylor, Charles (2011). *L'Âge séculier*. Montréal : Les Éditions du Boréal, 1 344 pages.
- Taylor, Charles (2007). *Modern Social Imaginaries*. Durham et London : Duke University Press, 215 pages.
- Taylor, Charles (2003). *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. 2^e éd. Traduction de *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Montréal : Les Éditions Boréal, 712 pages.
- Taylor, Charles (1998). « Le fondamental dans l'histoire », dans Laforest et de Lara, *Charles Taylor et l'interprétation de l'identité moderne*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, pages 35 à 49.
- Taylor, Charles (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Massachusetts et London : Harvard University Press, 142 pages.
- Taylor, Charles (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge : Harvard University Press, 601 pages.
- Télé-université (2006). *Les études supérieures en formation à distance : Le Guide*. Québec : Télunq. 122 p.
- Télé-université (s.d.). « Préalables à l'inscriptions », *EDU 6500 - Mémoire*.
http://www.telunq.quebec.ca/siteweb/etudes/static/programmes_etu.html. Naviguer vers « Maîtrise en formation à distance. Profil avec mémoire », « ÉDU 6500. Mémoire », « Pour en savoir plus sur ÉDU 6500 », et « Pour en savoir plus », puis « Préalables à l'inscription » pour atteindre http://www.telunq.quebec.ca/pls/offre/diedck01.pr_doc?p_docum_id=6980. Consulté à l'automne 2006, le 28 mai 2009 et le 14 janvier 2011.
- Télé-université (s.d.). *La formation à distance sous tous ses angles*. Sept émissions télévisuelles disponibles au, <https://www.telunq.quebec.ca/siteweb/infos/fad.html>, consultées à l'automne 2006, puis le 28 janvier 2009, le 28 mai 2009 et le 14 janvier 2011.
- Thibault, Danielle (novembre 2004). *La mystique chrétienne : du désir d'unité au désir de l'Autre, une conversion épistémologique*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en théologie pour l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.). Québec : Faculté de théologie et des sciences religieuses, Université Laval, 401 pages. <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede>, consulté le 1^{er} septembre 2009.
- Tillich, Paul (2002). *Documents biographiques*. Traduction et introduction de Roland Galibois avec la collaboration de Marc Dumas. Paris/Montréal/Québec : Les Éditions du Cerf, Éditions Labor et Fides, Les presses de l'Université Laval, p. 254.
- Tillich, Paul (1999). *Le courage d'être*. Traduction (de l'anglais) et introduction de Jean-Pierre LeMay, Paris/Montréal/Québec : Cerf/Labor et Fides/PUL, 183 pages.
- Tillich, Paul (1990). *La dimension religieuse de la culture*. Traduit de l'allemand par une équipe de l'Université Laval avec introduction de Jean Richard, Paris/Montréal/Québec : Cerf/Labor et Fides/PUL, 311 pages.
- Tillich, Paul (1963). *Systematic Theology*, Volume III. *Life in the Spirit. History and the Kingdom of God*. Chicago : The University of Chicago Press, 434 pages.
- Tillich, Paul (1957). *Systematic Theology*, Volume II. *Existence and the Christ*. Chicago : The University of Chicago Press, 187 pages.

- Tillich, Paul (1955). *Biblical Religion and the Search for Ultimate Reality*. Chicago : The University of Chicago Press, 85 pages.
- Tillich, Paul (1951). *Systematic Theology*, Volume I. *Reason and Revelation. Being and God*. Chicago : The University of Chicago Press, 300 pages.
- Tolkien, J. R. R. (1966). « On fairy-stories », dans *The Tolkien Reader*, partie II, p. 3-84, New-York : Ballentine Books, Inc.
- Tournier, Paul (1989). *Le personnage et la personne*. Paris : Delachaux & Niestlé, 191 pages.
- Université de Montréal (2009). *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat*. Faculté des études supérieures et postdoctorales.
<http://www.fesp.umontreal.ca/>. Choisir « Étudiants actuels » conduit à http://www.fesp.umontreal.ca/etudiants_actuels/memoire_these.html, d'où l'accès à <http://www.fesp.umontreal.ca/Fichiers/GuidePresentationEvalMemTheses.pdf>.
Consulté en octobre 2006, puis les 28 mai 2009 et 14 janvier 2011.
- Université du Québec à Montréal (2006). *InfoSphère*. Service des bibliothèques de l'UQAM, http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences_humaines/index.html, v.2, mise à jour le 12 février 2009, consulté à l'automne 2006, puis les 28 mai 2009 et 14 janvier 2011.
- Van der Maren (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, deuxième édition*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 502 pages.
- Vattimo, G. (1991). *Éthique et interprétation* (Trad. J. Rolland). Paris : Seuil; cité par Simard (2004 , p. 82), dans *Éducation et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 335 pages.
- Voltaire (1961). « Candide ou l'optimisme », dans *Romans de Voltaire*, présenté par Roger Peyrefitte, Paris : Éditions Gallimard et Librairie Générale Française, Le livre de poche, pages 143-245.
- Watzlawick, Paul (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen : psychothérapie et « réalité »*. Traduit de l'allemand par Anne-Lise Hacker et Martin Baltzer. Paris : Seuil, 256 pages.
- Watzlawick, Paul et John Weakland (1981). *Sur l'interaction* (traduction de *The Interactional View*). Paris : Éditions du Seuil pour la version française, 547 pages.
- Watzlawick, Paul (1972), Janet Helmick Beavin et Don D. Jackson. *Une logique de la communication*. Traduction de *Pragmatics of Human Communication : A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes* par J. Morche. Paris : Seuil. 286 pages.
- Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas et Don D. Jackson (1967). *Pragmatics of Human Communication : A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York et London : W. W. Norton & Company. 294 pages.
- Wingender, Éric (1998). « L'église évangélique québécoise francophone à l'orée du XXI^{ème} siècle : essai exploratoire sur une spiritualité à repenser », dans *L'identité des protestants francophones au Québec : 1834-1997*. Acte de colloque, 14 et 15 mai 1997, 65^{ème} congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université du Québec à Trois-Rivières, sous la direction de Denis Remon, *Les cahiers scientifiques*, 94, Montréal, ACFAS, ix, p. 161-177.