

INTÉRÊT ET VALEUR DU RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE : UNE LOGIQUE DE DÉCOUVERTE

Jean-Gabin Ntebutse, Nicole Croyere

Association de recherche en soins infirmiers (ARSI) | « Recherche en soins infirmiers »

2016/1 N° 124 | pages 28 à 38

ISSN 0297-2964

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2016-1-page-28.htm>

Pour citer cet article :

Jean-Gabin Ntebutse, Nicole Croyere, « Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte », *Recherche en soins infirmiers* 2016/1 (N° 124), p. 28-38.
DOI 10.3917/rsi.124.0028

Distribution électronique Cairn.info pour Association de recherche en soins infirmiers (ARSI).
© Association de recherche en soins infirmiers (ARSI). Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte

Interest and value of the phenomenological narrative : a discovery of logic and rigor

Jean-Gabin NTEBUTSE

PhD education, Professeur agrégé et chercheur régulier, institution université de Sherbrooke, Québec, Canada

Nicole CROYERE

Infirmière, PhD en éducation, cadre de santé, équipe de recherche éducation-éthique-santé, Tours, France

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de mettre en évidence l'intérêt et la valeur de la méthode du récit phénoménologique comme résultat d'une démarche rigoureuse de l'analyse des données permettant une compréhension fine de phénomènes. L'exercice s'appuie sur deux démarches de recherche portant sur des objets différents mais qui ont toutes les deux abouti à la construction de récits phénoménologiques. La première démarche de recherche explore la dynamique du changement chez des professeurs d'université ayant vécu l'expérience d'implantation d'une innovation pédagogique majeure. La deuxième démarche de recherche examine les savoirs acquis par l'expérience chez un public d'aides-soignantes qui travaillent auprès de personnes âgées dépendantes. Dans cet article, y est exposé la systématisation de la démarche méthodologique conduisant au récit phénoménologique en faisant d'abord un bref aperçu de ses ancrages théoriques, ensuite en rendant accessible son opérationnalisation et enfin en situant sa valeur au regard des critères de scientificité en recherche qualitative.

Mots clés : récit phénoménologique, savoirs d'expérience, dynamique de changement, systématisation de la démarche.

ABSTRACT

The aim of this paper is to highlight the interest and the value of the method of phenomenological narrative as the result of a rigorous approach of phenomenological examination of the data that allows a fine understanding of phenomena. The exercise leans on two steps of research about different objects but which both ended in the construction of phenomenological narratives. The first research explores university professors' dynamics of change when they experiment major educational innovation. The second research examines experiential knowledges for nursing assistant in nursing homes. In this paper, you can read the systematization of the methodological approach to reach the phenomenological narrative. After a brief overview of theoretical anchorages, the operationalisation is described. Finally the value of phenomenological narrative is observed regard to the criteria of scientificity in qualitative research.

Key words : phenomenological narrative, experiential knowledge, dynamic of change, systematic approach.

Pour citer l'article :

Ntebutse JG, Croyere N. Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. Rech Soins Infirm. 2016 Mar;(124):28-38.

Adresse de correspondance :

Jean-Gabin NTEBUTSE: Jean.Gabin.Ntebutse@USherbrooke.ca

Nicole CROYERE: coline.croyere@gmail.com

L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE EN RECHERCHE

Les problèmes de recherche se présentent sous diverses formes et requièrent différentes méthodes pour les étudier. La méthode qualitative s'inscrit dans un paradigme subjectiviste et permet d'être dans une logique compréhensive. Le parti pris épistémologique est de considérer les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (1), pour dire autrement les phénomènes humains sont par essence subjectifs.

Husserl, philosophe et mathématicien allemand du début du vingtième siècle, soutient une science des phénomènes (2) révélant « un outil précieux dans la compréhension de la conscience, de l'existence et de l'expérience humaine tout entière » (3). La phénoménologie suppose que l'être humain forme un tout avec son environnement, qu'il a un monde et une réalité qui lui sont propres, mais que ceux-ci ne peuvent être compris que dans leur contexte.

La recherche qui s'appuie sur la phénoménologie est par essence qualitative ; elle « vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience » (4). La phénoménologie n'est pas une description, mais une logique. « Par conséquent, le sens profond de la phénoménologie n'est pas d'être une description réaliste du monde réel, mais bien plutôt d'être une logique, une science des significations qui n'a pas de rapport immédiat avec le monde réel du sens commun, mais qui explicite la structure de la constitution de son sens pour nous » (5). Ce type d'analyse va déboucher sur un récit compréhensif et non sur une démonstration (6).

Cette conception de la recherche offre un potentiel de travail pour guider les processus de recherche et développer des savoirs ; elle suppose une implication tant du chercheur que du participant au recueil de données dans une perspective herméneutique. La finalité de la recherche est de décrire un phénomène du point de vue de ceux qui le vivent.

La méthode du récit phénoménologique vient prendre place dans la démarche de recherche qualitative à la limite entre le recueil des données et leur analyse. Cette méthode permet de comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus dans le cadre de leur « projet du monde » (7). Paillé ajoute que « le chercheur est interpellé par l'expérience psychologique ou sociale telle que vécue par la personne et est moins convaincu par une perspective externe ou un point de vue à la troisième personne de cette expérience » (8).

L'utilisation de la phénoménologie comme méthodologie de recherche s'est répandue en sciences de l'éducation et en psychologie depuis la fin de la décennie 1970 (9, 10). Dans le domaine de la santé et particulièrement en sciences

infirmières, de nombreuses recherches s'appuient sur la phénoménologie. Les assises de cette philosophie ont été jugées pertinentes pour l'exploration d'objets de recherche tels que le phénomène de réconfort (11) ; la qualité de la relation soignant-soigné en fin de vie (12), le niveau d'expertise clinique de l'infirmière (13, 14) ou les compétences du cadre de santé (15).

La phénoménologie, en tant que support de recherche, suppose une démarche inductive qui part de l'étude d'expériences vécues et décrites par des personnes. Il s'agit de comprendre le sens d'une expérience, d'en saisir son essence pour celui qui l'a vécue tout en respectant la posture de celui qui a expérimenté un phénomène. Le but est de comprendre et de transcrire des expériences vécues dans des connaissances explicites.

L'étude d'un phénomène considère que toute action a une visée qui se pose sur un objet ; l'intention constitue un noyau de sens qui ne varie pas ; c'est la description de ces visées qui montre les liens entre l'individu et le monde selon l'approche phénoménologique. Cette intentionnalité est décrite comme la façon d'être au monde. La recherche phénoménologique vise alors à appréhender le vécu de l'expérience humaine en recueillant une diversité de points de vue. Le récit phénoménologique a pour caractéristique d'explorer un phénomène vécu par un individu. La méthode de recherche consiste à recueillir des expériences, à les faire expliciter pour les conceptualiser ou au moins à les catégoriser.

L'EXPÉRIENCE COMME OBJET DE RECHERCHE

La particularité de l'objet de recherche qu'est l'expérience tient au fait qu'étudier l'expérience, c'est étudier la vie, nous dit Dewey (16) qui s'intéresse à la pédagogie par l'expérience dès le début du 20^{ème} siècle. Or l'éducation, comme mouvement social, constitue un ensemble de controverses qui sont des points de départ de questions de recherche. Les conflits qui surgissent entre la théorie et la pratique mettent en jeu des interactions dans des circonstances sociales et contextuelles. Ainsi l'expérience, l'éducation et la vie sont étroitement mêlées. L'idée est de construire la connaissance à partir de la pratique puisqu'on apprend sur l'éducation en pensant à la vie et l'on apprend sur la vie en pensant à l'éducation.

Pour rendre l'expérience accessible en recherche, il faut tenir compte de ses caractéristiques. L'expérience est indissociable du sens que lui confère sa racine latine dérivée du verbe *experiri* : éprouver. Le préfixe *ex* signifie se-sortir-de ; la racine *peri* indique l'idée de traversée et d'épreuve (17) ; *experientia* est donc une épreuve, un essai ou une tentative. Selon les données étymologiques,

l'expérience serait autant le fait d'éprouver que le savoir acquis par l'épreuve. Mais les connaissances accumulées et conservées dans une pensée sont le plus souvent implicites. Les savoirs acquis par l'expérience ne sont pas d'emblée disponibles, mais ils peuvent être mobilisables. Ils s'inscrivent donc dans des temporalités présentes et passées. L'expérience sera verbalisée à l'occasion d'un retour sur le passé. Ainsi l'expérience se donne à saisir dans des formes de langage diversifiées propres à celui qui l'a vécue : des histoires, des métaphores, des dictons, des croyances, des représentations (18).

Le choix épistémologique induit la construction de la méthode de recherche. Le fait d'explorer une expérience par le recueil et l'analyse des données implique que le chercheur permette une mise à la conscience de l'intention du narrateur au cours de son expérience et suppose son implication. La narration de sa propre histoire amène à la conscience l'essentiel de sa subjectivité. Ce n'est pas l'expérience qui est narrée, mais ce que le sujet en a cristallisé. La signification du phénomène observé est décryptée en structures qui gouvernent l'expérience. Les participants à la recherche sont considérés comme des co-chercheurs. La recherche phénoménologique a pour thème « une expérience passée dont certains aspects ont été intégrés comme porteurs de sens, de significations » (19).

La méthode des récits phénoménologiques est collaborative entre le chercheur et les participants avec des interprétations qui sont proposées et validées. La grille d'analyse n'est pas préconçue ; elle tente d'induire de la pratique des résultats en termes de qualités morales, émotives, esthétiques. Par exemple, dans une recherche sur la relation soignant-soigné, les thèmes dégagés de l'analyse sont le coût émotionnel, la présence, la disponibilité, l'écoute, la création d'espace propice au dialogue (20). Ou encore l'étude de l'expérience du *prendre soin* fait apparaître des thèmes tels que la confiance en soi, le sentiment de responsabilité, l'expérience de sa propre vulnérabilité et la frustration (21).

LA MÉTHODE NARRATIVE

Les références théoriques sur lesquelles s'appuie la méthode des récits phénoménologiques induisent à construire une méthode fondée sur une approche narrative.

L'expérience est racontée par celui qui l'a vécue, mais le récit varie du fait de la temporalité (le moment où l'expérience est racontée ; le temps qui s'est passé entre l'expérience et la narration ainsi que les événements qui se sont produits pendant ce temps). La variabilité tient au fait que l'expérience pourrait être racontée autrement à un autre moment. Ce qui est essentiel pour le chercheur, c'est l'étude des interactions entre un itinéraire spécifique et les interactions sociales qui se sont produites.

La narration est une méthode de recueil de données qui produit une tentative de vraisemblance. Même si le doute est constant, l'incertitude est une garantie d'authenticité. Les méthodes sont alors faites de délibération et de réflexion sur le sens de questions sociales.

Le chercheur a besoin de faire réfléchir et délibérer avec les auteurs pour qu'ils se rappellent et reconstruisent ; cela suppose une collaboration constante entre le chercheur et le terrain. Les méthodes dites narratives sont réflexives avec la tenue d'un journal de bord, des observations participantes, des rédactions de lettres, des annales ou des récits d'histoires... Le chercheur s'intéresse par exemple aux raisons qui conduisent un participant à choisir de retracer telle histoire ou à analyser telle émotion que produit le récit d'un événement. Il s'agit de mettre à la conscience et de donner du sens à l'expérience, de faire place à l'ambiguïté, aux paradoxes et à la complexité (22).

Selon le philosophe P. Ricœur (23), se rendre auteur de son parcours de vie se décline en quatre étapes : pouvoir dire, pouvoir se raconter, pouvoir agir (surgissement du possible) et se sentir responsable de ses actes (selon un principe de l'imputabilité).

Ce qui procure une identité narrative, c'est l'opération de réflexivité sur l'action et la mise à distance. La théorie de l'identité narrative concerne l'appréhension des contenus de la conscience et la compréhension du sens que l'homme donne au monde. Ainsi, il est possible d'appréhender les intentions et les motifs qui transcendent une action objective en donnant un sens à celui qui la réalise. Cette logique est traduite par une intrigue (24) qui met en évidence l'enchaînement des événements. Ainsi le récit n'est pas qu'une énumération, mais il précise la place de l'événement présent par rapport aux événements antérieurs. Le narrateur donne une intelligibilité des circonstances, des buts, des interactions, des résultats voulus ou non voulus. C'est pourquoi un événement raconté ne rapporte pas seulement l'histoire qui s'est passée, mais il donne à voir de la sagesse pratique que le sujet met en œuvre dans son action. Ainsi, « expliquer pourquoi quelque chose est arrivé et décrire ce qui arrive coïncident » (23). Le récit s'oppose alors au discours dans la mesure où le narrateur attribue une logique aux rôles qu'il a joués et le récit est différent du commentaire car il exprime le fondement de l'agir humain. Il donne à savoir : « Qui parle ? Qui agit ? Qui raconte ? Qui est le sujet moral ? » (25).

Les fondements méthodologiques que nous venons d'exposer ont conduit les deux auteurs de cet article à appliquer cette méthodologie à leurs objets de recherche. Ces recherches concernent l'apprentissage et le développement de la personne à partir de son histoire. Il s'agit de comprendre comment des savoirs sont acquis, remaniés et transformés et de comprendre les interactions entre l'individu et le social.

Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte

LE RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE TRANSPOSÉ À LA COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE DE CHANGEMENT DE PARADIGME EN ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

La première recherche a utilisé la méthode des récits phénoménologiques pour comprendre la dynamique du changement chez des professeurs d'université en contexte d'innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants. Cette recherche a été menée auprès de professeurs-ingénieurs ayant été impliqués dans l'implantation d'une innovation pédagogique visant le développement des compétences des étudiants. Il s'agissait d'une innovation qui s'est déployée au moment de la refonte de deux programmes de baccalauréat en ingénierie, le programme de génie électrique et celui de génie informatique, dans une université québécoise. À la suite d'une analyse approfondie des programmes de formation initiale et d'une lecture environnementale de l'évolution de la profession d'ingénieur, deux lacunes majeures ont été relevées. Premièrement, une logique de succession de cours que les étudiants devaient réussir les uns après les autres, avec comme inconvénients la fragmentation du corpus de connaissances et le peu de place accordée à l'intégration des apprentissages en profondeur. L'approche pédagogique utilisée était monolithique et conférait au professeur le pouvoir du seul détenteur du savoir et à l'étudiant le rôle de récepteur passif. Par ailleurs, la priorité était accordée à l'acquisition des connaissances au détriment du processus de construction personnelle et sociale des connaissances et du développement des compétences professionnelles. Deuxièmement, la formation ne prenait pas en compte certaines réalités liées à l'évolution de la profession d'ingénieur comme la multidisciplinarité, l'éthique, les dimensions sociales, environnementales et économiques.

Pour corriger ces lacunes, le département a procédé à une réforme en profondeur de ses programmes et de l'ensemble des activités pédagogiques qui les composent. De nouveaux programmes ont été conçus selon la philosophie de l'approche par compétences. Des modalités pédagogiques de l'apprentissage par problèmes et par projets en ingénierie ont été mises en place. Articulés autour de quelques compétences comme finalité de formation, ces programmes s'inscrivent dans la logique du paradigme de l'apprentissage centré sur l'apprenant et sont éloignés des programmes par objectifs qui s'inscrivent dans le paradigme de l'enseignement (26, 27, 28, 29). Avec ces programmes par compétences, l'attention est portée davantage sur l'apprentissage des étudiants que sur l'enseignement du professeur, et une grande place est laissée à l'autoapprentissage et à l'apprentissage collaboratif au moyen d'unités d'apprentissage par problèmes et de réalisation de projets. De plus, les attentes du monde professionnel sont prises en compte

(30) et intégrées à des situations complexes et situées dans lesquelles ces étudiants doivent mobiliser les savoirs et savoir-faire acquis (31).

L'implantation des nouveaux programmes implique pour les formateurs un changement de paradigme, en l'occurrence le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Un tel changement comporte inévitablement des conséquences sur leur travail.

Le changement, auquel sont confrontés les professeurs d'université, exige des modifications significatives au niveau de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, de l'organisation de leur travail et des rapports entre eux-mêmes et avec les étudiants. C'est un changement qui implique une discontinuité avec les pratiques habituelles. Et l'on sait bien que « les changements caractérisés par la discontinuité sont les plus difficiles à intégrer pour les êtres humains, surtout quand les comportements en place procurent encore une certaine satisfaction, ou que les bénéfices des approches nouvelles restent encore à démontrer. » (32).

Historiquement la culture professionnelle des professeurs d'université est liée au paradigme de l'enseignement parce qu'ils baignent dans une tradition d'enseignement basée sur le modèle de l'expert transmetteur de connaissances et où la liberté académique est une valeur fondamentale. De ce fait, le domaine d'expertise définit l'identité professionnelle comme l'affiliation à une discipline particulière (33). Ainsi, leur demander de faire un virage d'enseigner autrement, impliquant notamment de travailler en équipe avec des collègues d'autres disciplines (perspectives interdisciplinaire et multidisciplinaire), c'est en quelque sorte les engager sur des nouvelles façons de faire, c'est bousculer leurs valeurs, leurs traditions et leurs pratiques. C'est les amener à s'inscrire dans le virage du paradigme de l'apprentissage qui implique de questionner les valeurs, les croyances et les règles du jeu qui constituent la charpente de la pensée dominante dans le paradigme de l'enseignement (34). C'est de là qu'a émergé la question à explorer avec une perspective phénoménologique : comment cette expérience de changement, qui est de l'ordre d'un changement de paradigme, est-elle vécue et gérée par des professeurs engagés dans ce type d'innovations pédagogiques ?

Comme l'étude vise à comprendre l'expérience des professeurs-ingénieurs confrontés au processus de changement lors de l'implantation d'une innovation pédagogique et que le changement constitue une expérience extrêmement personnelle (35), il s'agit donc d'entrer dans le domaine de la subjectivité humaine. Une méthode qualitative d'orientation phénoménologique est dès lors requise. En effet, « la phénoménologie est une démarche inductive qui a pour objet l'étude d'expériences déterminées telles qu'elles sont vécues et décrites par des personnes. Elle vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des

personnes qui en ont fait l'expérience » (4). Elle cherche donc à capter « l'expérience (psychologique ou sociale) telle que vécue par la personne et est moins convaincue par une perspective externe ou un point de vue à la troisième personne de cette expérience » (8). L'approche phénoménologique conduit à respecter la posture de chaque personne et à accéder à son vécu personnel en respectant le sens de son expérience.

Le choix des personnes participantes à la recherche a été fait selon certains critères : elles devaient être des professeurs qui ont vécu l'expérience du changement pédagogique pendant la période de formation de la première cohorte de baccalauréat et ils devaient aussi être disponibles et intéressées à participer. Ainsi, 8 professeurs ont accepté de participer à la recherche. Quelle a été la démarche d'opérationnalisation de l'examen phénoménologique des données ? Un petit détour s'impose ici pour dire que le chercheur avait d'abord commencé par faire une analyse thématique des données. Insatisfait des résultats de son analyse, il a repris tout le travail d'analyse avec une perspective phénoménologique. En effet, avec l'analyse thématique, le chercheur s'est retrouvé avec des unités de sens mais sans l'âme des entretiens. En d'autres termes, le fil conducteur de l'entrevue de chaque participant n'était plus présent. Il avait comme résultats des éléments statiques du changement et par conséquent la dynamique du changement à travers le vécu du phénomène lui échappait.

Le chercheur a donc décidé de recommencer le travail par une analyse minutieuse et attentive de chaque entrevue, avec une attitude phénoménologique « qui consiste, d'une part, à mettre le plus possible entre parenthèses les préconceptions à propos du phénomène, d'autre part, à se situer strictement au niveau de ce qui se présente, tel qu'il se présente » (36). Il a poursuivi par la formulation et l'écriture en marge du texte de ce qui ressortait de chaque unité de sens. La formulation était faite dans un langage proche de celui utilisé par le sujet tout en restant en contact visuel permanent avec l'entrevue afin de garder à l'esprit son fil conducteur. Quand est arrivée l'étape finale de construire les récits phénoménologiques, soit l'étape de reconstitution des données, le chercheur a reconstitué le récit du vécu de chaque personne à partir des différentes annotations formulées en marge du texte et en essayant de mettre en pratique l'attitude empathique comme si c'était le participant qui se racontait au « je ». Une telle façon de faire s'inscrit dans la droite ligne de ce que les auteurs précités appellent la troisième étape de l'examen phénoménologique et qui consiste à reconstituer le cas à l'étude sous la forme, cette fois, d'un texte suivi indépendant du corpus. L'exercice consiste à lier par un récit les éléments les plus phénoménologiquement probants de l'entretien. La logique essentielle mise de l'avant par l'acteur est dégagée le plus fidèlement possible. Le texte produit doit permettre de faire l'expérience intime de la perspective émique, c'est-à-dire la perspective de l'acteur. (36)

En définitive, huit récits phénoménologiques de cinq à sept pages chacun et traduisant l'expérience intime de chaque professeur ont été construits. Après la construction des différents récits, le chercheur les a soumis aux participants pour qu'ils valident ses analyses.

Selon Polkinghorne (37), pour juger de la qualité d'une étude phénoménologique, le chercheur doit se poser cinq questions :

Did the interviewer influence the contents of the subjects' descriptions in such a way that the descriptions do not truly reflect the subjects' actual experience ?

Is the transcription accurate, and does it convey the meaning of the oral presentation in the interview ?

In the analysis of the transcriptions, were there conclusions other than those offered by the researcher that could have been derived ? Has the researcher identified these alternatives ?

Is it possible to go from the general structural description to the transcriptions and to account for the specific contents and connections in the original experiences of the subjects ?

Is the structural description specific or does it hold in general for the experiences in other situations ?¹

Il a fallu, pour le chercheur, garder ces questions à l'esprit tout au long de la démarche d'analyse. Ces questions l'invitaient à une prise de conscience des biais qui pouvaient être imposés aux résultats de la recherche pour pouvoir en limiter les effets. Comme le dit Laperrière (38), le chercheur doit faire montre d'une certaine rigueur soutenue par une solidité des liens entre ses interprétations théoriques et ses données empiriques.

Pour répondre à cette exigence de rigueur, une relecture de chaque entrevue et de chaque récit phénoménologique correspondant a été effectuée pour s'assurer de la sauvegarde de la trame expérientielle de chaque personne malgré l'exercice de réduction qu'imposait l'analyse phénoménologique. Le chercheur prenait un temps de recul d'environ deux semaines pour apprécier cette concordance. De même, pour s'assurer que la présentation des récits était adéquate, il a soumis deux récits à un chercheur dont l'expertise en recherche qualitative est très reconnue. Celui-ci a jugé que les récits étaient présentés selon les règles de l'art.

¹ D'après une traduction libre.

Est-ce que l'interviewer a influencé le contenu des descriptions des participants de manière à ce que ces descriptions ne reflètent pas vraiment leur expérience réelle du phénomène ?

Est-ce que la transcription est exacte et transmet le sens de la présentation orale lors de l'interview ?

Dans l'analyse des transcriptions, y avait-il des conclusions autres que celles dégagées par le chercheur à partir des données ? Est-ce que le chercheur a envisagé cette alternative ?

Est-il possible de passer de la description structurale générale aux transcriptions et de tenir compte du contenu et des liens spécifiques rattachés aux expériences originales des participants ? Est-ce que la description structurale est spécifique ? ou est-elle aussi en général valable pour des expériences vécues dans d'autres situations ?

Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte

Le chercheur a aussi envoyé les récits phénoménologiques par courriel aux participants. Ces récits étaient accompagnés d'une lettre qui les invitait à valider le contenu et de proposer des modifications s'ils le jugeaient nécessaire. Un extrait de la lettre était formulé comme suit :

La question que vous devez vous poser en faisant la lecture de ce document pourrait être la suivante : le récit phénoménologique que je viens de lire représente-t-il fidèlement ce que j'ai vécu lors de la réforme et que j'ai exprimé lors de l'entretien ? En d'autres termes, (a) Quels sont les éléments qui ne rendent pas justice aux propos tenus lors de l'entretien ? Ces éléments peuvent-ils être exprimés autrement ou doivent-ils être éliminés ? (b) Des éléments importants mentionnés lors de l'entretien sont-ils ignorés ? Comment ces éléments doivent-ils être exprimés dans une nouvelle version du récit phénoménologique ? (c) Des éléments non mentionnés lors de l'entretien devraient-ils être ajoutés au récit phénoménologique ? Comment doivent être exprimés ces éléments ? Vous pouvez me suggérer, par de courts commentaires, des pistes de nuances qui corrigeraient ma lecture phénoménologique.

Cette démarche de validation était impérative, car les personnes avec lesquelles un chercheur s'est entretenu constituent une des sources les plus logiques de corroboration des résultats (39, 40). En guise de réactions aux récits, quatre des huit participants ont jugé que les récits reflétaient parfaitement leurs vécus, tels qu'ils les avaient racontés pendant l'entrevue et n'ont apporté aucune modification, une personne a modifié le sens d'une phrase, une autre personne a ajouté un paragraphe de trois lignes, les deux autres restant ont corrigé quelques erreurs de frappe et de syntaxe. Ainsi, ces personnes, en tant qu'acteurs ayant vécu la situation, ont pu corriger les erreurs et même enrichir les aspects qui avaient été omis. Une telle démarche contribue à augmenter la crédibilité des résultats, en d'autres termes la validité de signifiante (7).

Voici, à titre illustratif, un extrait du récit phénoménologique d'un participant professeur d'université :

« Quand la réforme est arrivée, j'étais loin d'être surpris, j'étais partie prenante du projet, membre du noyau à l'origine du processus. Je n'ai pas vécu de deuil du tout. Ça faisait longtemps que j'avais vécu mon deuil, dans le sens où ce que je faisais ne marchait pas. Cependant, j'ai trouvé très exigeant le cheminement pendant la phase d'exploration et d'interrogation de la réforme... Pendant ce cheminement, il a fallu se demander quelles étaient les compétences visées à la fin du programme, quelles méthodes pédagogiques on utiliserait. Pendant cette étape, j'ai passé alternativement de l'enthousiasme au découragement parce que ça n'avancait pas vite. La grande difficulté a été les temps morts entre les coups qu'on a donnés au processus pour avancer. On a passé de longues périodes de presque quatre mois sans qu'il se passe absolument rien et, après, on relançait le processus

jusqu'à temps que ça accroche. Par la suite, on se mettait à l'œuvre de façon plus soutenue. C'était très difficile à vivre parce qu'on a eu parfois comme impression qu'on n'y arriverait jamais. Même pour arriver à définir les compétences terminales du programme, ça nous a pris beaucoup de temps. Quand on regarde aujourd'hui le résultat auquel on est arrivé, on se demande comment ça nous a pris autant de temps pour accoucher finalement une page. »

La démarche qui vient d'être expliquée dans le champ des sciences de l'éducation a été transposée à une recherche ayant pour objet les savoirs d'expérience des aides-soignantes dans le champ de la fin de vie.

LE RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE TRANSPOSÉ À L'EXPLORATION DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE FIN DE VIE

La deuxième recherche utilisant la méthode des récits phénoménologiques a pour but d'explorer les savoirs acquis par les aides-soignantes quand elles font l'expérience d'accompagner des personnes âgées en établissement d'hébergement. Le phénomène à l'étude est le processus d'apprentissage quand un professionnel assure un accompagnement de fin de vie de personnes âgées dépendantes en institution. Là encore, nous décrivons la démarche de recherche : de l'objet de recherche au choix de la méthode.

La chercheuse a observé, dans le contexte français, que des institutions accueillent des personnes âgées dépendantes avec pour mission de les accompagner jusqu'à la fin de leur vie. Or ces établissements sont des lieux de vie collectifs, médicalisés pour assurer des soins palliatifs. Des médecins et du personnel infirmier interviennent ponctuellement pour évaluer l'état de santé et prendre les décisions médicales qui s'imposent. Ils ont une qualification professionnelle à la suite d'études supérieures, un code de déontologie et/ou des règles professionnelles. Un autre groupe de professionnels intervient pour l'aide aux gestes de la vie quotidienne : les aides-soignantes. Elles ont le devoir et la légitimité d'aider aux actes de la vie quotidienne et elles partagent la mission d'accompagnement de fin de vie. La population des aides-soignantes est caractérisée par une faible reconnaissance identitaire et une formation par la pratique. L'enjeu est alors de dépasser les rapports hiérarchiques pour co-construire un ensemble de connaissances accessibles à tous. La question méthodologique est d'accéder aux savoirs de cette catégorie professionnelle qui collabore quotidiennement avec les médecins, les psychologues et les infirmières. C'est pourquoi la chercheuse a posé les questions générales de recherche suivantes : quels savoirs les aides-soignantes acquièrent-elles et mobilisent-elles dans l'expérience d'accompagnement de fin de vie en institution ? Et comment la verbalisent-elles ?

Le choix de la méthode du récit repose sur deux principaux auteurs dans le champ des soins. En psychologie du travail, pour formaliser le travail du *care*, Molinier (41) propose d'écouter les histoires des aides-soignantes. L'argument est que le récit de micro-événements douloureux ou traumatiques est une forme d'élaboration de leur travail ordinaire. Le travail de *care* implique d'être dans une écoute des besoins en mobilisant tous ses sens puisque l'humain qui requiert une aide est dans un état de vulnérabilité qui oblige à mobiliser la sensibilité de l'aidant. En cela, le travail auprès des personnes âgées dépendantes contient intrinsèquement une spécificité : celle de troubler, toucher, perturber, parfois exaspérer celui qui le dispense. Raconter les histoires de soignantes serait alors une forme d'expression des pratiques ordinaires du *care*. La deuxième auteure qui a servi de référence est P. Benner (13) avec sa théorie du savoir tacite. Cette théorie s'appuie sur des auteurs à la fois philosophes et scientifiques. Polanyi (42), chimiste et philosophe, explique que les actes créateurs et les grandes découvertes reposent sur de fortes intuitions personnelles qui ne peuvent pas s'exprimer. C'est, par exemple, le cas des joueurs de golf ou de tennis qui disent garder les yeux sur la balle pour expliquer leur manière de lancer la balle. Des savoirs sont acquis par l'expérience personnelle et ils sont transmis en situation. Benner (13) applique le modèle dans le champ des soins infirmiers et met en évidence que les infirmières utilisent fréquemment des expressions véhiculant un pressentiment, un malaise, une impression ou une intuition.

Ces travaux apportent trois dimensions à la recherche (11). La dimension épistémologique consiste à prendre en compte la subjectivité de l'expérience vécue comme une source essentielle de connaissances alors même que ce savoir est dit « silencieux ». La dimension méthodologique fait appel à l'interprétation : un savoir est acquis du fait de la réalisation d'actes, mais les professionnels ne savent dire ni comment, ni pourquoi ils font ce qu'ils font. Seul celui qui a vécu l'expérience peut accéder aux significations. Les savoirs issus de l'expérience ont des particularités par rapport aux savoirs académiques ; ils ont un langage propre ; ils décrivent des habiletés, des sensibilités et des attitudes. Ils indiquent des manières d'être au monde par différents niveaux d'implication pour le sujet : percevoir, sentir, agir, ressentir, pressentir. Enfin la dimension identitaire est la mise en évidence d'un savoir rendu visible. Ce savoir a trait à la singularité de chaque point de vue, mais il contribue par son accumulation à structurer une identité à un groupe professionnel.

En conséquence, pour explorer les savoirs d'expérience à propos de l'accompagnement de fin de vie des personnes âgées en institution, huit aides-soignantes ont été sollicitées pour raconter une ou des expériences d'accompagnement de personnes âgées en fin de vie qu'ils avaient en mémoire (selon la consigne qui a été donnée). Les aides-soignantes

qui ont accepté de participer n'ont pas éprouvé de difficulté à raconter leur expérience. Non seulement la consigne n'a procuré aucune inquiétude, mais elle a semblé donner de la satisfaction. Chaque participant a évoqué trois à six situations sous des formes narratives ; des questions d'explicitation (43) ont parfois accompagné cet entretien narratif pour faire préciser des lieux, des temps ou des personnes, le but étant de permettre à la personne de se remémorer ce qu'elle a dit, fait ou pensé dans la situation. Par exemple, les questions suivantes ont été posées : « Au cours de ce moment que vous décrivez : aviez-vous d'autres résidents dont vous deviez vous occuper ? » ; « Quand vous dites : chez nous, d'où parlez-vous ? » ; « Quand vous dites que ce monsieur a mal : où en parlez-vous et avec qui ? » ; « Vous évoquez une collègue qui était avec vous : que dit-elle à ce moment ? » ; « Vous dites que chacun fait comme il veut ; et vous, comment faites-vous ? ». Le but est d'amener à la conscience les éléments de mémorisation, d'attention, les pensées sous-jacentes et les connaissances mobilisées à l'occasion de cette expérience afin de permettre si possible, leur verbalisation.

Les transcriptions des entretiens narratifs ont été faites au fur et à mesure de leur déroulement avec un codage thématique. Après avoir entendu cinq aides-soignantes et un aide-soignant selon un échantillon diversifié tant par le sexe, l'âge, le lieu d'exercice, l'ancienneté et le diplôme, des thèmes communs sont reconnus : des considérations sur la vie en institution et sur la vieillesse, des observations sur la fin de la vie, des remarques sur le rôle de l'aide-soignante, des expressions sur la collaboration pluri-professionnelle, des modes de relation avec les résidents et leurs familles, des valeurs et des émotions et des avis sur la formation initiale et continue. Afin de vérifier la saturation des données, deux autres entretiens ont été réalisés auprès d'aides-soignantes exerçant dans des institutions à format d'exercice particulier (petite structure accueillant des religieux âgés et une grande structure ayant en son sein une équipe ressource en soins palliatifs). Ces derniers entretiens n'ont pas apporté de thématique nouvelle sur le phénomène d'apprendre de son expérience d'accompagnement de fin de vie. Cependant l'analyse thématique s'est montrée décevante car le sens et la chaleur des propos des narrateurs étaient perdus. L'équipe de recherche a pris la décision de réécouter les retranscriptions et de reprendre chaque *verbatim* pour en faire un examen phénoménologique.

Des récits individuels ont été rédigés en conservant les mots et les métaphores propres à chaque locuteur. Le vocabulaire a été à la fois composé de mots du sens commun, mais aussi du jargon professionnel ou d'usage. La restitution des récits est un grand moment de confiance. Les participants sont concentrés, écoutent, ferment les yeux. Ils semblent entrer en eux-mêmes comme pour une délibération avec soi-même. La discussion du sujet avec lui-même et avec le chercheur permet de faire du récit un résultat car on peut

Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte

y lire une histoire de vie, mais également des mécanismes sociaux et une culture d'organisation qui influent sur le comportement.

Voici, à titre illustratif, un extrait du récit phénoménologique de l'aide-soignante Joséphine :

« En ce qui concerne la fin de vie, la plupart des fois, les personnes demandent à mourir ici. On va faire tout ce que la personne a besoin à ce moment-là, on va tout faire pour qu'ils partent paisiblement. Chaque personne a choisi une personne de confiance, c'est-à-dire qu'en cas de problème, c'est cette personne-là qu'il faut contacter, qui peut téléphoner pour prendre des nouvelles. Depuis que je suis là, je n'ai jamais vu quelqu'un souffrir qu'on n'a pas pu calmer. Pour la douleur, par moment on sent bien que la personne a mal, elle fait des grimaces, ou quand on la tourne. On essaie de trouver une solution pour la soulager. En tant qu'aide-soignante, je vais d'abord dire à l'infirmière et l'infirmière décide s'il faut appeler le médecin ou faire venir le centre anti-douleur. Alors on met des *patches* pour la douleur. Nous notre travail c'est que la personne soit en confort par rapport à sa situation. On fait la toilette, les soins de la bouche. On ne peut pas brosser les dents, mais on a des bâtons comme des gros cotons-tiges, avec un produit pour laver la bouche. On va surtout faire les massages au niveau des articulations, des talons, les points d'appui pour éviter les escarres. Et puis on va faire des changements de position réguliers. On fait tout pour qu'il soit bien. Et puis, des fois on reste un peu pour tenir la main. C'est une façon de leur dire : « Je suis là, c'est Joséphine. » Je sais qu'il est inconscient, il ne m'entend pas, mais il sent qu'il y a l'amour, il n'est pas seul. On est là pour le soutenir et puis l'encourager : « N'ayez pas peur, ça va arriver, nous sommes là, nous prions pour vous ». Que ce soit la fille qui fait la nuit ou quelqu'un du personnel on va tout le temps voir, on est présent. »

En synthèse de ces deux illustrations, nous soulignons le potentiel de la méthode du récit phénoménologique sur deux aspects communs : au niveau de sa portée et au niveau de sa fonction éthique et heuristique.

Au niveau de sa portée, il est important de relever que le sens de l'expérience appartient à celui qui l'a vécu et cela transparaît dans toutes les différentes étapes méthodologiques. L'expérience est mobilisée sous forme de narration qui sera retranscrite pour prendre une forme écrite. Chaque transcription est lue plusieurs fois pour que le chercheur s'imprègne des émotions et des valeurs qui sont exprimées. Puis comme le disent Paillé et Mucchielli (44) arrive l'examen phénoménologique des données avec toute son importance : « c'est l'écoute initiale complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les faire parler. Cet examen consiste à donner la parole avant de la prendre soi-même. La parole n'est pas qu'une succession de mots, elle est aussi un pouvoir, elle a donc la capacité de mouvoir. Elle appartient

d'abord à l'acteur, elle est l'occasion pour lui d'une action sur le monde. Il ne peut y avoir analyse de phénomène sans la prise en compte du sujet et surtout de son intention de communication ».

Quant à ce qui concerne la fonction éthique et heuristique (45), elle intervient au niveau du retour aux participants. Les récits sont soumis aux participants pour leur demander s'ils s'y retrouvent, s'ils veulent ajouter, supprimer ou modifier des mots et des phrases. Du point de vue éthique, la restitution permet de considérer les interviewés comme des sujets et non seulement comme des objets d'étude (7). En réentendant son discours, le participant à la recherche garde le pouvoir sur sa propre production. Les mots propres au narrateur réemployés dans les récits, sont soulignés avec insistance ou humour. Il est parfois précisé au niveau des propos de validation du récit : « Oui, ce sont mes mots » ; « C'est ma manière de dire » ou « C'est bien retranscrit ». Que ce soient les professeurs d'université ou les aides-soignantes, les participants à la recherche montrent leur étonnement : « comment tu es arrivé à ça ? », « c'est exactement ce que j'ai vécu ». Ils entendent qu'ils ont traversé une épreuve même s'ils ne l'ont pas désiré et ils se retrouvent dans sa formalisation. Que les participants détiennent un savoir académique et/ou un savoir pratique, ils sont surpris et satisfaits de la manière dont on a retracé leur expérience. Il est ainsi possible « de se reconnaître ou non, de préciser sa pensée, de refuser que paraissent certaines positions » (46).

Que dire de la fonction heuristique ? Le retour sur le terrain permet de collecter des données supplémentaires et de tester la validité de l'analyse. Par ce procédé, les fournisseurs d'information participent aussi à la production scientifique (45). L'enjeu est de faire prendre de la distance sur les données en les mettant à disposition, avec une mise en perspective grâce au temps et à la mise en forme. Ainsi la restitution fait partie du processus de recherche. Par cette démarche heuristique, les savoirs d'expérience sont construits en collaboration. Le processus d'interaction entre le chercheur et les acteurs permet de travailler sur les désaccords, ce qui accroît la richesse et la validité de la recherche du point de vue scientifique (44). Quand l'interprétation est suggérée, elle offre la possibilité d'être critiquée et ainsi de diminuer le risque d'erreur. La méthode utilisée comprend bien une démarche de co-construction de la connaissance et nécessite la volonté des participants de s'impliquer dans une démarche de recherche.

DISCUSSION

L'intérêt de la méthode des récits phénoménologiques tient dans l'explicitation et la co-construction de phénomènes par les sujets qui l'ont vécu. La démarche part du point de vue des acteurs : elle permet de porter un regard de l'intérieur. Les résultats comportent tant des informations

sur la culture des acteurs que sur les interactions sociales qui caractérisent le phénomène. Pour ces raisons, le mode participatif n'est pas seulement au moment du recueil de données mais tout au long de la production des résultats puisque les participants à la recherche sont invités à donner leur avis sur le résultat de l'analyse. À l'instar des récits biographiques proposés dans les approches ethnographiques (10), les simples données de terrain prennent une existence propre au sein de la recherche en paraissant dans les résultats. Ce savoir est nommé autochtone puisqu'il met en avant les valeurs et connaissances acquises sur le terrain. Les connaissances ne sont pas produites à partir de repères standardisés et de catégories prédéfinies pour co-crée de la connaissance dans une perspective praxéologique (47). Considérer les récits comme des résultats, inclus dans la recherche, a pour signification que ce qu'on a produit mérite d'être appelé connaissance. Celle-ci est à la fois dans le champ universitaire et avec le langage de la personne.

Dans les illustrations présentées, l'objet de recherche a pour caractéristique de décrire une dynamique : processus d'apprentissage ou dynamique du changement. Cet aspect dynamique est essentiel dans une étude phénoménologique qui est plus difficile à explorer avec une analyse thématique. L'exposé de ces deux recherches est de montrer que l'étude d'un phénomène intéresse tout public et que l'on obtient des points communs dans les deux démarches avec des populations diverses. Malgré les différences, les contenus des récits sont approuvés largement dans leurs aspects cognitifs. Il est notable que les participants expriment leur satisfaction sur la formulation. Les résultats obtenus tiennent dans le récit de chaque personne.

Mais on peut aussi décrire le point de vue transversal sur un phénomène par une méta-analyse sur les récits. Il est possible de faire des croisements entre les expériences. Dans la recherche sur les savoirs d'expérience, des catégories ont été conçues à partir de verbes qui reviennent de manière itérative dans tous les récits.

Je fais
Je vois
Je dois
Je pense

Tableau 1.

Exemple de grille d'analyse en fonction des catégories de verbes.

Dans la recherche sur le vécu du changement, une étape de l'analyse est de repérer les ressentis communs dans les expériences.

Insécurité par rapport à l'innovation
Crainte que le programme ne soit pas reconnu
Crainte que les étudiants n'embarquent pas
Inquiétude par rapport à l'organisation du travail

Tableau 2.

Exemple de grille d'analyse en fonction des ressentis

Dans la méthode des récits phénoménologiques, la première phase de l'analyse consiste à repérer des énoncés qui se rapprochent du propos du sujet participant. Puis vient la description du phénomène dans chaque récit qui s'enrichit par la suite du regard transversal sur les expériences véhiculées dans les différents récits. Cela permet de dégager des éléments au cœur du phénomène exploré. Ainsi, par exemple dans la première recherche, on peut dégager, par ce regard transversal, des facteurs influençant le vécu du changement.

Rapport personnel/collectif
Fait de participer ou non au pilotage de l'innovation
Conception de l'enseignement

Tableau 3.

Cette forme d'analyse se fait avec des catégories conceptualisantes. Elle pourrait être l'étape préliminaire à une théorisation ancrée (44) qui aurait pu être réalisée dans les deux recherches. Ce travail d'analyse au fur et à mesure est intéressant, mais très impliquant pour le chercheur. Quand vient le travail de condensation, le chercheur doit se mettre au-dessus des données et repérer quand il vient d'apprendre quelque chose à un autre niveau que celui de l'expérience. En même temps, il faut conserver la trame expérientielle de la personne et garder le récit vivant. Le chercheur tente alors de comprimer le récit sans en perdre la substance, voire même réduire la substance sans perdre le sens. Il est nécessaire de s'entourer de tiers (directeurs de thèse ou collègues chercheurs) pour apporter un regard extérieur.

CONCLUSION

La construction des récits phénoménologiques, à la suite de l'examen phénoménologique des données, s'inscrit dans le champ de la recherche qualitative. Elle vient enrichir le répertoire des méthodes par les récits : récit de vie, récit d'expérience, entretien narratif, histoire de vie... La position de cette méthode tient essentiellement à l'objet de recherche qui

Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte

a pour caractéristique d'être un phénomène de sens, comme le traduisent les deux démarches de recherches exposées dans cet article. Le partage de ces expériences de recherche a pour seule prétention d'ouvrir le champ des possibles en recherche. La tentative de systématisation de la démarche de l'examen phénoménologique des données s'inscrit dans la logique de mettre en évidence sa pertinence et sa rigueur en recherche, et partant, sa validité scientifique. La rigueur de la démarche est une condition essentielle à la crédibilité des résultats. La discussion est ouverte au sein de la communauté scientifique pour envisager une méthode d'exploration d'une dynamique du point de vue des sujets qui la vivent.

CONFLITS D'INTÉRÊTS

Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêt.

Références

1. Mucchielli A. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin;1996.
2. Husserl E. Logical Investigations. New York: International Library of Philosophy; 1970.
3. Deschamps C. L'approche phénoménologique en recherche. Montréal: Guérin éditeurs; 1993.
4. Fortin MF. Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives. 2e éd. Montréal: Chenelière Education; 2010.
5. De Muralt A. L'idée de la phénoménologie. Paris: Presses Universitaires de France; 1958.
6. Lessard-Hébert M, Goyette G, Boutin G. La recherche qualitative : fondements et pratiques. Montréal: De Boeck Université; 1996.
7. Pourtois JP, Desmet H. Epistémologie et instrumentation en sciences humaines. Paris: Mardaga; 1997.
8. Paillé P. La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans: Dorvil H, directeur. Problèmes sociaux: Théories et méthodologies de la recherche (tome III). Québec: Presses de l'Université du Québec; 2007. p. 409-43.
9. Giorgi A. Some theoretical and practical issues regarding the psychological phenomenological method. *Saybrook review*.1989;7(2):71-85.
10. Guay C.,Thibault M. Libérer les mots : pour une utilisation éthique de l'approche biographique en contexte autochtone. *Ethique publique* [En ligne]. 2012 [cité le 3 mars 2016];14(1):2-16. Disponible: <http://ethiquepublique.revues.org/956>
11. Bécherraz M. De l'intérêt de la phénoménologie pour la mise en évidence de l'expertise infirmière et le développement de connaissances en soins infirmiers. *Rech Soins Infirm*. 2002 Jun;(69):88-110.
12. Patients' and families' experience of their relationship with professional healthcare providers in hospital end-of-life care: an interpretive phenomenological study *J Hosp Palliat Nurs*. 2010 May-Jun;12(3):194-202.
13. Benner P. De novice à expert : l'excellence en soins infirmiers 2e éd. Paris: Interéditions; 1997.
14. Frenette-Leclerc CA. Sur le chemin de l'expertise. *L'infirmière du Québec* [En ligne].Montréal: L'infirmière du Québec;1991.[cité le 2 mars 2016]. Disponible: http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Sur_le_chemin_de_l_expertise.pdf
15. Cathcart E, Greenspan M, Quin M. The making of a nurse manager: the role of experiential learning in leadership development. *J Nurs Manag*.2010 May;18(4):440-7.
16. Dewey J. Nature et expérience. 1e éd. Zask J, traducteur Paris: Gallimard; 2012, c 1925.
17. Denoyel N. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue Française de Pédagogie*. 1999;128:39-42.
18. Croyère N. Les savoirs d'expérience des aides-soignantes dans l'accompagnement de fin de vie en établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes. [Thèse de doctorat en éducation]. Québec: Université de Sherbrooke; 2013.
19. Bécherraz M. Expériences et significations du réconfort pour l'infirmière. *Rech Soins Infirm*. 2002 Jun;(69):111-21.
20. Roche-Fahy V, Dowling M. Providing comfort to patients in their palliative care trajectory: experiences of female nurses working in an acute setting. *Int J Palliat Nurs*. 2009 Mar;15(3):134-41.
21. Fagerberd I, Kihlgren M. Registered nurses' experiences of caring for the elderly in different health-care areas. *Int J Nurs Pract*. 2001 Aug;7(4):229-36..
22. Lambert C. Espoir et fin de vie : une source de tension morale. *Perspect Infirm*. 2006 Jul-Aug;3(6):41-4.
23. Ricoeur P. Temps et récit: le temps raconté. Tome III. Paris: Le Seuil; 1983.
24. Ricoeur P. Temps et récit: l'intrigue et le récit historique. Tome I. Paris: Le Seuil; 1983.
25. Ricoeur P. Soi-même comme un autre. 2e éd. Paris: Le Seuil; 1990.
26. Legendre MF. Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*. 2001;23(1):12-31.
27. Legendre MF. De la difficulté à opérationnellement les compétences dans les plans d'études : quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise. Communication présentée à la 7e biennale de l'éducation et de la formation. Lyon, 15 avril 2004.
28. Tardif J. Axer la formation sur le développement des compétences : problématique de l'organisation du travail, de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans: Pellois C, J. Vivier J, Aubret J, Boutinet JP, directeurs. Bilan des compétences et mutations. L'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen. 18-19 octobre 2001. Bern: Peter Lang; 119-40.
29. Tardif J. Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique? Paris: ESF; 1998. (Collection Pratiques et Enjeux pédagogiques).
30. Deschryver N, Charlier B, Fürbringer JM. L'approche par compétences en pratique. Le projet de développement des plans d'étude à la Section de Génie Mécanique de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne. *Education et Formation*. 2011 Dec;(e-296):57-70.
31. Postiaux N, Romainville M. Compétences et professionnalisation : la compétence, asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique? *Éducation et formation*. 2011 Dec;(e-296):45-55.

32. Collettere P. Pratiques de gestion pour mettre en œuvre une réforme. *Le point en administration de la santé et des services sociaux*. 2007;2(4):14-8.
33. Saroyan A, Amundsen C, McAlpine L, Weston C, Winer L., Gandell T. Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire. Dans: Rege Colet N, Romainville M, directeurs. *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck; 2006. p. 171-84.
34. Ntebutse JG. Étude phénoménologique de la dynamique du changement chez des professeurs d'université en contexte d'innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants. [Thèse de doctorat en éducation]. Québec: Université de Sherbrooke; 2009.
35. Ducros P, Finkelsztein D. *L'école face au changement: Innover pourquoi? Comment?* Grenoble: CRDP; 1986.
36. Paillé P, Mucchielli A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin; 2003.
37. Creswell JW. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications; 1998.
38. Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin; 1997.
39. Bachelor A, Joshi P. *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: guide pratique*. Québec: Les presses de l'Université Laval; 1986.
40. Lincoln YS, Guba EG. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage; 1985.
41. Molinier P. Apprendre des aides-soignantes. *Gérontologie et société*. 2010 Jun;(133):133-44.
42. Polanyi M. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press; 1974.
43. Vermersch P. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: Edition Sociale Française; 1994.
44. Paillé P, Mucchielli A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2e éd. Paris: Armand Colin; 2008.
45. Bergier B. *Repères pour une restitution de la recherche en sciences sociales : intérêts et limites*. Paris: L'Harmattan; 2001.
46. Perrault-Soliveres A. *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris: Presses Universitaires de France; 2001.
47. Guay C. *La rencontre des savoirs à Uashat mak Mani Utenam : regards des intervenants sociaux sur leur pratique*. [Thèse de doctorat en sciences sociales]. Gatineau, Québec: Université du Québec en Outaouais. 2011.