

# UNE AVENTURE D'ÉCRITURE SINGULIÈRE

Anne Lazar

**L**e titre de ma thèse est composé de deux parties : la première, *Confrontations d'univers cognitifs différents et restructuration du rapport au savoir chez des enseignants de lycées professionnels*, qui correspond à l'analyse de recherches conduites à l'INRP avec des enseignants-associés et la deuxième, *La raison graphique de la technologie (1)*, qui traduit, en termes didactiques, le résultat de cette analyse.

Ce titre suit fidèlement le mode de production de la thèse qui est une construction après-coup fondée sur les éléments d'expertise des dysfonctionnements, faite par les enseignants, dans le cadre de l'aménagement des formes didactiques de savoirs et de pratiques langagières dispensés dans les formations des lycées professionnels du secteur tertiaire. Mais, écrire une thèse à cinquante-cinq ans participe davantage d'une aventure relevant de la cohérence personnelle que d'un projet professionnel auquel la valeur de jalon est habituellement conférée. Comment ce projet d'écriture s'est-il réalisé, comment est-il devenu peu à peu une expérience intellectuelle, emportant avec elle les barrières intérieures, pour conquérir un nouvel espace conceptuel, tel est l'objet de ce compte-rendu de cheminement. Cependant, rendre compte de toute une série d'étapes, de confrontations, de leurres, d'actes manqués, d'images entrevues d'un objet qui se dérobe et qui impose une "métis" exigeante relève d'un choix de communication, personnel et périlleux. Si l'âge avancé pose question, c'est davantage selon le point de vue des autres, inscrit dans le schéma classique de

**Chemins de doctorant**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997*

l'équation de la thèse débutant l'entrée dans l'université et qui interroge le caractère saugrenu d'un investissement en temps et en charge de travail, tardif et gratuit, que de mon propre point de vue. Avec un peu de recul, il semble que mon analyse puisse réduire cet engagement à la volonté farouche de relever des défis d'ordre social, universitaire et féministe différents, certes, mais organisés en synergie. D'abord, un défi de jeunesse, d'investissement dans la connaissance pour comprendre un monde très tôt perçu comme profondément inégalitaire, mais sans aucune conscience de la puissance des résistances sociales ; et si l'origine des choses se pose en termes d'évidence malgré la complexité, le sentiment d'une obligation d'aller vers une sorte de rendez-vous de nature existentielle s'est imposé, résistant aux objections et aux railleries visant une forme d'idéalisme démesuré. Ensuite, celui de la maturité, fondé sur l'adoption d'un point de vue réaliste vis-à-vis de la confrontation de l'utopie à la réalité sociale en prenant pour appui l'argumentation scientifique et conceptuelle représentait une avancée significative. La constitution de défenses vis-à-vis des refus, et des propos dissuasifs visant à l'exclusion du champ scientifique des préoccupations d'égalité et de parité entre les enseignements académiques et les enseignements techniques était progressive ; la rage liée à la récurrente confrontation à la remarque selon laquelle *"tout compte fait, ces élèves, ceux du technique, ne sont pas très futés"* s'était peu à peu muée en pugnacité. Cependant, les obstacles et les difficultés inscrits dans cette perspective scientifique plus large semblent apparaître comme autant de résistances, d'illogismes devenant des épiphénomènes et somme toute bien peu de chose. Ils sont partie prenante de la démarche de doctorant et de production de la thèse. Écrire une thèse, c'était envisager d'intégrer la question dans un champ théorique plus large et suivre les règles universitaires qui relèvent d'une démonstration. L'intérêt intellectuel de la théorisation des résultats de recherche recueillis et l'exercice de la démonstration en sciences humaines qui repousse les limites de la réflexion était loin de représenter un moindre enjeu dans le changement de point de vue ? Et enfin, comment faire le deuil de l'idée de changement prescriptif ? Autant de questions contradictoires et de questionnements qui exigeaient des éléments de réponses. L'idée de modifier, d'améliorer l'idée d'inscription dans le champ conceptuel d'un réel en dysfonctionnement étaient présentes. L'intérêt pour une question sociale, impliquant un combat vers plus de justice, a été confronté à une plus grande exigence dans l'argumentation, et beaucoup plus de modestie.

Et enfin, le rapport au féminin dans le champ des enseignements techniques et le monde des machines, majoritairement investi par les hommes et profondément maîtrisé par le masculin, se trouvait mis à l'épreuve des formes de refus, de résistance larvées ou ouvertes, mais la volonté farouche de comprendre imposait des formes de diplomatie relevant du troisième défi. Écrire après une expérience d'enseignement et un travail de recherche sur le domaine des enseignements techniques posait la question en termes de survie : Comment sortir du vécu sans concept ? N'était-ce pas mettre à la question mon propre rapport au savoir, dans ses fondements, dans ses orientations et dans son fonctionnement en rapport avec l'environnement tel que je me le représentais alors ?

## **Comment se perdre dans l'aventure intellectuelle pour mieux se retrouver ?**

Les motivations qui me poussèrent à étudier la question de l'enseignement des savoirs et des écrits technologiques proviennent de la double expérience professionnelle de professeur d'enseignement général, Lettres-Histoire de 1962 à 1982, dans les lycées professionnels et de celle de chargé d'études à l'Institut National de Recherche Pédagogique dans le département des Enseignements Techniques de 1982 à 1988, puis dans l'unité des Enseignements Technologiques appartenant au Département de Didactiques des Disciplines. Le souci de porter le problème au niveau de la réflexion universitaire était devenu une nécessité, mais le projet, avorté faute de travaux de recherche suffisants, s'est trouvé réanimé par la pression institutionnelle d'universitarisation exercée dans le cadre de l'institution de recherche dans lequel je suis détachée. Il faut cependant éclaircir un point qui pourrait paraître obscur, loin de renier les travaux de recherche et les motivations sociales qui leur étaient antérieures, il s'agissait, d'extraire, d'explicitier et de discuter et les résultats et les méthodologies connus.

**Ce qui m'a le plus aidée pour l'élaboration de la thèse relève des formations universitaires et de la pratique de recherches.**

1. Les connaissances acquises à l'université, la pertinence d'utilisation des théories scientifiques et le caractère sécurisant des connaissances validées ont été autant d'éléments indispensables d'aide à la

décision et des choix opérés quant à la réflexion sur le réel de l'éducation et de la formation. Le plaisir de se déplacer dans l'espace conceptuel et l'élaboration d'une forme de discours ont été réactivés et en cela, la dette à l'égard de la culture philosophique acquise en particulier avec Sarah Kofman, professeur à la Sorbonne dans la lecture et l'exégèse des textes. Sa passion de l'interprétation des textes, l'immense enthousiasme lors de la présentation des connaissances et des découvertes sémantiques, des jeux de langages, les expressions de l'écriture, la mise en forme des idées, les métaphores philosophiques et le travail du style m'ont tirée vers toujours plus de curiosité et d'audace de sorte que toute cette force de l'écriture devenait elle-même une forme d'analyse linguistique.

2. La formation à la recherche acquise à l'INRP au cours des confrontations lors de séminaires, de colloques, et par l'expérience de la rédaction de projets de recherche, de rapports, de communications a été mise à contribution de façon constante. À l'utilisation des savoir-faire méthodologiques dans le respect de l'esprit scientifique et de la rigueur, nécessaires tant à la production qu'à la lecture de résultats, s'est ajouté le souci impérieux de l'organisation, matérialisant avec les dossiers et les fichiers, les étapes de l'évolution de la démonstration. Au temps de la bibliographie et de la lecture a succédé le temps de la recomposition des idées et des savoirs accumulés, et celui de la concentration jointe à la réinterrogation de l'expérience et des idées ainsi que celle des écrits antérieurs à partir desquels un nouvel écrit était produit. Mais la résistance à mettre un terme à l'analyse, à la problématisation, à la rédaction elle-même avait ses racines dans un rapport à l'écrit surévalué, surdéterminé, absolu, perfectionniste ? Se soumettre à l'idée de son statut provisoire au niveau des idées datées et à son caractère de marquage réintroduisait le rapport au temps. Cette décision du "terminé" oblige à accepter la finitude dans ses erreurs et ses manques, et dans son caractère non exhaustif. Tel est bien là le caractère singulier de l'aventure d'humilité de cette écriture qui a modifié mon rapport à l'écrit, entraînant des modifications de mon propre rapport au savoir.

**Cependant des éléments nouveaux de formation interviennent et s'imposent en conformité aux contraintes conceptuelles et formelles d'écriture de la thèse.** Je me suis rendu compte que la fabrication de la thèse écrite et sa soutenance orale représentaient une forme d'exercice complet constitué de promontoires de sollicitations **intellectuelle,**

**organisationnelle, communicationnelle** en liaison étroite avec un fort investissement de formation et de remise en cause personnels.

1. **La formation intellectuelle.** L'objectif prioritaire de produire la thèse entraînait une attitude de vigilance vis-à-vis de l'environnement spatio-temporel, et de gestion plus ou moins consciente de la part de hasard, de rencontre, la place des temps libres, des temps forts, des temps pleins et des vides générateurs de questionnements sur mon propre rapport au savoir. La recherche telle qu'elle se fait, et la thèse telle qu'elle se construit s'ancrent sur la confiance au travail d'écriture qui laissait émerger des organisations possibles parmi lesquelles il convenait de choisir. L'obligation de rigueur des références bibliographiques et des citations accompagnait la réflexion et apportait la sécurité du patrimoine commun de connaissances et d'écrits.

2. **L'organisation des conditions d'infrastructure.** L'entrée incontournable dans l'usage de l'informatique, avec l'utilisation du logiciel de traitement de texte et la découverte de l'autonomie de la frappe ; l'achat d'un portable a facilité la constitution d'un rapport différent à la machine, permettant de vaincre les résistances à l'adaptation à cette forme d'écriture, en dépit du développement d'une paranoïa informatique renforcée par les pannes-surprises et les ratés. La reconquête des catégories a été matérialisée par le rangement, le plan, les plans, la hiérarchisation des connaissances bref, comme une nécessité tangible au service du classement et de la mise en ordre. La conquête quotidienne de l'espace et du temps m'apparaît comme un élément d'égoïsme au service de la maîtrise de la tâche qui prenait le pas sur toutes les autres, en particulier sur les tâches domestiques qui devenaient superflues. Le travail d'imposer autour de soi, entourages professionnel, familial et amical, l'idée de la gestation, tout simplement, tout en prévoyant des challengers et des lecteurs à côté de soi, représente une autre conquête.

3. **La communication et le respect de l'altérité.** L'arrêt de la date de soutenance de la thèse fit émerger les besoins liés à la communication et à la mise en scène restés assez flous jusqu'alors ; comment oser dire ? comment dire au mieux l'essentiel dans le cadre imparti ? Pour prévenir toute défaillance technique dans la situation sociale de soutenance, deux facteurs importaient : celui de la parole et de la discussion. Le travail de la voix fut alors entrepris : en intervenant sur les aspects techniques de cet outil qu'est la voix, des aspects liés au souffle, à son efficacité, sa légèreté et son économie se dévoilaient.

C'est alors que commença une nouvelle rencontre, celle qui me permit de faire le deuil d'un passé de luttes à l'intérieur même du système : celle d'une répétition dans le cadre d'un petit théâtre et avec une personne qui avait vécu pour et avec le théâtre, je veux parler d'Hélène Hily à qui je dois d'avoir fait le tri entre le pathos et la sérénité dans la préparation de la note de soutenance. Je ne résiste pas à l'envie d'en dire un mot : avoir touché du doigt l'altérité qui aide à passer l'Achéron relève d'une expérience singulière. Pendant un mois, je me rendis régulièrement dans ce lieu, dans le but de lire au mieux mon texte et en fait les séances d'improvisation servaient à épancher ce qui n'était pas encore complètement dépassé ou ce qui avait été refoulé, à savoir les difficultés, les frustrations, les déboires qui avaient jalonné les années d'enseignement en Lycée Professionnel ; les observations et les expériences intégrées qui n'avaient pas été verbalisées, ni travaillées constituant une sédimentation, revenaient à la surface, explosaient et pêle-mêle tout y passait ! Les élèves, les professeurs, les inspecteurs, mais surtout les contenus d'enseignement, les savoirs sur mesure, etc. L'écoute était tellement présente, active et patiente que je me demande encore comment cela peut arriver ? Une construction peu à peu prenait forme et je m'acheminais vers ce qui reste quand on a tout oublié. Si bien que le jour de la soutenance, je n'avais plus de remarques de ce type à formuler et je pouvais consacrer le texte de celle-ci à la théorisation, et au problème scientifique, évitant ainsi de pervertir le rendez-vous scientifique en regrets. La corporéité n'a pas été négligée : la nécessité de travailler l'image corporelle s'est imposée dès que la soutenance fut envisagée ; elle s'est traduite par le suivi d'un régime alimentaire conduisant à un allègement de poids sensible et à un mieux-être facilitant la communication et la confiance en l'image de soi.

## La genèse de l'objet de recherche et l'émergence de la question théorique relèvent du motif profond d'écriture

Si le temps de la recherche fut celui de la volonté de comprendre la part respective des déterminismes et des possibilités, de les affronter, il fallait oser remettre en cause certains grands savoirs transposés en disciplines d'enseignement selon des critères socio-didactiques complexes ; l'Arlésienne qui désignerait l'enseignement de la langue au lycée professionnel et Hermès le corpus des technologies du tertiaire parviendraient-ils à trouver un espace commun intermédiaire ? Grignon, dans *L'Ordre des choses* (2) relevait que l'usage des savoirs savants et des savoirs de métier s'effectuait selon des relations de dominance, et le rapport Bourdieu-Gros de 1986 promouvait l'idée de solidarité entre les disciplines enseignées. À 25 ans d'intervalle, la mise en perspective des dissensions et des consensus qui organisent les formations professionnelles initiales sur les questions langagières pouvait être un indicateur de l'immobilisme ou du mouvement d'idées vers des solidarités cognitives. Après le temps de l'enseignement et celui de la recherche de compromis entre les ordres cognitif et discursif vint le temps de l'interrogation et de l'objectivation. Ce troisième temps est celui d'un parcours de conquête de mon rapport à l'objet de recherche, marqué par les renoncements à me servir de la science pour servir celui-ci et par l'abandon de motifs généreux appartenant à un autre registre. Un bref aperçu des idées qui parasitaient le dévoilement de l'objet réel de recherche, permet de mieux comprendre la logique des choix et des options retenus.

Quelles étaient les finalités de changement qui accompagnaient les démarches et les processus des travaux de recherche et d'expérimentation visant à connaître et à révéler le sens du réel et ses contradictions ? Le capital conceptuel alors à notre disposition relevait de la philosophie des savoirs humains au service d'une éthique de leur transmission et constituait un ensemble dans lequel l'action et la connaissance se retrouvaient.

- Une vision humaniste de l'enseignement avec "la quête du bonheur" et celle de la liberté de dire, de faire et de penser, mêlant la volonté d'adaptation de l'individu à l'entreprise à celle de l'épanouissement et de l'insertion fondée sur des bases, dans la société en muta-

tion (3), rejoignait la conception des Instructions Officielles relatives à ces ordres d'enseignement. La volonté de mise en place de stratégies éducatives, permettant grâce à l'analyse de la communication de transmettre une culture générale jugée suffisante pour y greffer une formation professionnelle, appartenait à cette vision.

- La fonction d'homínisation de l'acte éducatif : le processus d'homínisation exige le travail de lecture de la réalité avec des médiateurs et des stimuli que l'école, remplissant sa fonction sociale, peut enseigner et en ce sens, l'acte éducatif se substitue à l'hérédité en tant qu'agent d'évolution (4). L'enseignement de ce décodage de la réalité participe à la constitution d'un rapport au savoir positif. De même, l'enseignement de la raison, à l'opposé de l'illusion et de la chance, corrige les instabilités de l'opinion.

- Le goût du risque et avec lui le désir de faire échec à ce qui nous empêche d'inventer, l'esprit de critique, la connaissance et l'expérience, le refus de mettre en cause, la crainte du ridicule, la peur d'être jugé en proposant des questionnements sur des phénomènes banals (5) étaient présents. La mise en aporie qui fait renoncer aux certitudes allait devenir une méthode d'accès à l'information généralisée qui concerne la signification de l'individu dans la société. Le rôle de l'information fournie dans la fabrication d'outils est plus important que celui du travail et ce qui est premier aujourd'hui, c'est le degré d'abstraction de l'information spécialisée. Pour Laborit, l'enseignement diffuse l'information spécifique professionnelle, oubliant que la maîtrise d'un seul langage ne permet pas de comprendre l'information donnée dans un autre langage. Quand on parle de l'inutile avec une connotation de gratuité en termes culturels (littéraires, notamment), il s'agit le plus souvent d'une culture colifichet de vitrine et de l'illusion. L'information généralisée est différente de l'information professionnelle stricte et de l'information de culture conventionnelle ; elle se construit à partir de la confrontation des concepts de langages différents (6).

À l'adhésion à ces principes généraux et généraux de l'éducation et à leur partage, s'est ajoutée la connaissance des théories du changement et du rôle des acteurs ; les enseignants des lycées professionnels allaient être les expérimentateurs de ces théories en s'engageant dans des collectifs de recherche sur les moyens d'améliorer leur enseignement, de réduire l'ennui et l'échec scolaire en s'attachant aux questions langagières. Avec une connaissance affinée des contraintes liées à

leur champ respectif, les enseignants des deux disciplines "Lettres" et "Sciences et techniques économiques" ont-ils changé la vision qu'ils avaient des savoirs, des élèves et de leurs collègues, de leur pratique et de leur situation dans l'Institution ? Peut-on risquer le terme de "rupture épistémologique" ? c'est-à-dire, "d'une rupture avec des modes de pensée, des concepts et des méthodes qui ont pour eux toutes les apparences du sens commun, du bon sens ordinaire et du bon sens scientifique afin de permettre la mise en suspens des préconstructions ordinaires et des principes ordinairement mis en œuvre pour réaliser ces constructions" (7).

La validation de l'hypothèse selon laquelle les représentations des enseignants au sein de ces rapprochements pouvaient se modifier était faite, mais il restait à interpréter en quoi leur rapport au savoir avait été également modifié. Ces représentations se meuvent dans un espace de turbulences, celui des confrontations cognitives porteuses de conflits socio-cognitifs. La levée du mutisme cognitivo-verbal permet autant chez les enseignants de français que chez les enseignants de technologie du tertiaire de passer d'un statut mineur à un statut majeur. C'était aller un peu vite en besogne ! Mais des questions étaient soulevées ; était-ce une illusion de changement ? Entre les deux domaines de savoirs, plusieurs types de relations, d'implications et d'interdépendance pouvaient être envisagés. Les actions de recherche transformaient les situations et produisaient des changements, mais encore fallait-il analyser ces ensembles de résultats pour les rendre intelligibles.

Au fur et à mesure de ce cheminement la prise de conscience de la nature des disciplines, vues non pas comme des corps de savoirs mais comme des découpages et des formes institutionnelles du temps scolaire s'imposait : on pouvait se demander sur quel support, les enseignants de deux champs avaient travaillé ensemble : était-ce seulement dans l'activité ? dans l'instrumental ? ou bien au plan des savoirs et des concepts ? Nina Catach (8) a pu formuler que les "tertiaires étaient des linguistes", et aujourd'hui, cette formulation, au vu de la connaissance que nous avons des pratiques langagières des secrétaires en exercice et de celles qui ont cours dans les formations semble être davantage ancrée sur l'actualité.

Le constat d'un état généralisé de contention du langage dans les apprentissages généraux et technologiques des cursus de formation professionnelle initiale était récurrent. La médiation du langage tant

orale qu'écrite est très faiblement utilisée dans la transmission des différents savoirs dispensés. La verbalisation et l'écriture sont réduites au minimum. Pourtant le secteur professionnel tertiaire est surdéterminé linguistiquement ! La question des langages et la connaissance de l'enseignement des écrits technologiques devenaient l'objet de recherche privilégié. Pourquoi ? Objet banal dans le monde scolaire, décrié dans celui que nous étudions en particulier, on constatait trop d'évidences et de bonnes raisons pour ne pas faire de place à cet enseignement, et il nous est apparu, seulement au terme de ces recherches, qu'il devait y avoir des résistances plus fortes et que tout cela n'était pas naturel ! Mais la liaison entre le rapport à l'écrit et le rapport au savoir des enseignants n'était pas évacuée ; au contraire, dans la mesure où le rapport écrit-rapport au savoir est fixé, il soulève des questions importantes en particulier pour ce qui est d'enseigner des savoirs et leur écriture. Un rapport au savoir des "savoirs enseignés" émergeait. Le déficit présumé de l'enseignement de la force de la parole et de la langue écrite relevait de quel mystère, de quelle démission, ou encore de quelle violence ? Pouvait-on aller jusqu'à dire que ces lieux de formation sont des lieux de démission verbale, de mutisme et de démission cognitive où les entraînements aux opérations générales sont faibles, lieux où la primauté du savoir-faire l'emporte sur celle du savoir-dire, lieux où les écrits technologiques et leur enseignement sont peu présents.

Au terme de ces considérations de cheminement et de la présentation de ces questions posées *a posteriori*, se dégageait ce qui fondait et cimentait l'ensemble des travaux autour des langages techniques et plus particulièrement de l'enseignement de leurs écrits dans ces formations. Quel est l'espace d'enseignement de l'écrit au lycée professionnel ? Et que représente le savoir écrire et ce qui est encore bien autre chose, que représente le savoir faire écrire chez les enseignants de lettres et de technologie ?

## Comment se soumettre à la tyrannie du point final ?

Les difficultés rebelles à la dimension temporelle de l'écrit étaient bien présentes et les échéances n'étaient pas toujours des bornes suffisantes à la clôture de l'écrit. Le chant des sirènes et la difficulté de se

tenir à son mât étaient chroniques. Les autres, stimulants ou inhibiteurs, les sollicitations des travaux nouveaux qu'il me tente toujours de regarder comme étant plus intéressants que ceux à terminer étaient ces sirènes. Je dirais aussi que le respect porté aux élèves et aux enseignants que j'ai connus a fonctionné pendant tout un temps comme une censure de la parole qui craignait de les trahir. Mais l'adaptation obligée à l'évolution du monde technique d'une part et l'importance des enjeux m'invitaient à conquérir un espace se situant au-delà des considérations subjectives. Comment gérer ce projet au niveau familial ? Quelle image est renvoyée ? Composer avec ses motivations fortes et l'environnement, un espace possible de concentration et d'écriture ayant ses exigences internes. La lecture du livre de Jack Goody, *La culture des fleurs* (9), qui mettait au rang d'un ouvrage d'anthropologie les préoccupations horticoles qui avaient constitué une partie importante de mon enfance, m'a encouragée à développer l'exploration des domaines techniques et à dépasser les attitudes de découragement elles aussi tenaces. Mes propres démons de la paresse, de l'inutilité de l'entreprise, le découragement, la trahison d'un mode de pensée ou d'un mode d'action habituels, la difficulté à quitter le connu pour aller vers l'inconnu se dressaient comme autant d'écueils à franchir, avant de mettre le point final à l'entreprise.

Les appuis et les ressources furent multiples, tantôt évidentes, tantôt discrètes, émanant des structures ou de leurs agents. Le temps qui m'a été autorisé en fin de rédaction, par l'institution, a joué en faveur d'une contrainte forte, d'une obligation à respecter, d'un contrat irréversible, à la demande de mon directeur de thèse B. Charlot (10) qui s'est avéré être un grand pédagogue ; alors que je n'arrivais plus à me gérer, il a su déployer des qualités d'aide dans les difficultés rencontrées à trier, à choisir, à trancher, à repousser des données et à oser accepter les découvertes liées aux prises de conscience ou à la compréhension sans jamais m'imposer tel ou tel point de vue. Le Centre documentaire de recherche de l'INRP a joué le rôle d'un relais intellectuel important.

**L'amitié.** Les deux amies de travail en particulier qui ont été présentes à des temps différents, au cours de la rédaction de la thèse. L'une J. G. Un espoir de mon démon paresse au retour d'un séjour de vacances : que l'amie qui s'était proposée pour relire ait oublié et malheureusement, elle s'est manifestée avec insistance, en mettant un mot d'abord auquel j'ai fait la sourde oreille, puis en téléphonant, et je n'ai

pas pu reculer. Sa présence était comme un surmoi grammatical, la règle, la norme, et une combativité des idées ; ce qu'elle disait prenait une réalité tangible et me confortait dans la prise de risques de l'énoncé qui me paraissait souvent en opposition à des propos énoncés de manière trop frileuse. L'autre, S. R., qui m'a aidée dans la réalisation formelle de tous les moments qui requièrent une soumission à des règles formelles strictes, dans la bibliographie, dans la relecture, dans la correction était une garantie de sécurité ; son ouverture d'esprit me rassurait quand j'étais enfermée dans une construction de phrase à deux ou trois propositions. Quand, peu de temps avant la soutenance, il fallut rédiger un résumé destiné à communiquer l'objet de la thèse, c'est elle qui m'a servi de relais temporel. Nous avons décidé de l'heure et de la date à laquelle je lui donnerais à lire : à onze heures, elle sonnait et le tirage était terminé : elle le lut avec attention et son acquiescement ne fit aucun doute, le ton était juste, le tout compréhensible et avec quelques corrections il put être faxé au directeur de thèse. Mais comment traduire les témoignages divers d'amitié solidaire des amis plus ou moins proches ? Et enfin, ce serait mentir que d'omettre la reconnaissance de dette envers mes ennemis mieux placés que moi pour nommer mes faiblesses et qui m'ont aidée de la sorte à me connaître ?

**Au terme de ce chemin, il me reste le goût d'une expérience singulière** qui, sans se réduire à la seule découverte du caractère prometteur du point final d'un écrit, a cependant redonné à l'écriture la dimension d'inscription temporelle ; en dehors de cela, il m'est difficile de classer des caractéristiques de l'aventure d'un travail sur soi imprévu et rencontré au cours de celle-ci, sinon dans le cadre philosophique plus vaste du rapport de l'homme au travail sur les objets et sur soi-même. Travail de la persévérance et de la pugnacité au service de l'exclusivité de l'entreprise jalouse qui ne supporte ni concurrent ni rival et dont il convient de devenir peu à peu le propre chef d'orchestre tout en préservant l'imaginaire, "la folle du logis". La prise de risques pour accéder à un espace encore peu connu, pour oser s'aventurer, aller dans et au-delà du projet de thèse en tirant au maximum sur les idées qui sont encore dans la gangue et qui exigent une mise en forme plus nette confrontée aux théories redécouvertes, est déterminée par le choix minutieux et circonspect des matériaux recueillis. Le travail d'écrire, d'écrire beaucoup, d'écrire encore, d'écrire souvent, qui ne devient possible que grâce à l'aménagement et au respect des trois unités *de temps, de lieu, et d'espace*, de la tragédie classique est

capital, associé à la gestion. Le programme de gestion des relais-énergie, des temps-détente, des temps morts qui maintiennent l'énergie sans faire baisser la pression semble anecdotique, mais il oblige à conquérir une légitimité de doctorant qui aime son objet de recherche, qui est le plus spécialisé et le plus concerné par celui-ci et qui peut nourrir l'ambition, et l'assurance de son propos qui lui rend en retour plus de sérénité. La remise en débat, aujourd'hui de la raison et de la déraison graphiques (11) ouvre un espace illimité de contestations et de travaux, qui alimentent encore davantage ma curiosité et mon intérêt. Tout commence avec le point final !

**Anne LAZAR**

*Chargé d'études à l'INRP,*

*Département de Didactiques des Disciplines*

*Unité, Processus cognitifs et didactique des enseignements technologiques*

### Notes bibliographiques

- (1) D'après le titre de la traduction française de l'ouvrage de J. Goody.
- (2) *Op. cit.*
- (3) BAROIN, M. *La force de l'amour*. Paris : Odile Jacob, 1987.
- (4) JACQUARD, A. *Éloge de la différence*. Paris : Seuil, 1977.
- (5) JEAN, G. *Bachelard, l'enfant et la pédagogie*. Paris : Scarabée, 1983. (Cemea).
- (6) LABORIT, H. *La nouvelle grille*. Paris : Gallimard, 1986. (Folio-essais).
- (7) BOURDIEU, P. avec WACQUANT, L.J.D. *Réponses*. Paris : Seuil, 1992. (Libre examen : politique).
- (8) Nouvelles technologies et linguistique, écrire au tertiaire. *Rencontres pédagogiques*, 1986, n° 10, p. 112.
- (9) GOODY, J. *La culture des fleurs*. Paris : Le Seuil, 1994.
- (10) Les ouvrages de B. Charlot qui ont nourri ce travail figurent dans la revue du Centre de documentation de l'INRP dans la rubrique *Repère bibliographique* centrée sur les savoirs professionnels et techniques. *Perspectives documentaires en éducation*, 1996, n° 38, p. 37-60.
- (11) CHRISTIN, A.-M. *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris : Flammarion, 1995. (Idées et recherches).

