

DU SUJET OPÉRATOIRE AU SUJET EXISTENTIEL : FAIRE UNE THÈSE, SE DÉGAGER DES SCHEMAS DE PENSÉE PRÉ-ÉTABLIS OU APPRENDRE À CONSTRUIRE LA LIBERTÉ DE POSER LES QUESTIONS

BRIGITTE LEMIUS

ITINÉRAIRE DE FORMATION

C'est peut-être ce qui a dérangé ma vie d'institutrice spécialisée pour enfants déficients physiques, m'obligeant à l'évolution d'une pratique professionnelle trop bien établie¹, qui est à l'origine de mon travail universitaire, avec aussi ce qui, en amont d'une profession, constituait les ancrages d'une formation : une enfance, une éducation, la découverte du monde, des autres, de soi.

L'entrée en licence de Sciences de l'Éducation, en septembre 1992, a constitué pour moi une véritable ouverture, un souffle nouveau entraînant vers la recherche. À ce moment, j'étouffais sans recul intellectuel dans un conflit institutionnel², alors que l'implacable processus de suppression de poste d'ins-

tituteur spécialisé cachait mal la crise d'identité professionnelle révélée par l'évolution des politiques d'éducation à destination des élèves malades ou handicapés. Refusant le changement imposé par la hiérarchie, je choisisais alors d'occuper, pour trois années, un poste d'instituteur-éducateur en internat dans un EREA³ pour handicapés moteurs⁴. Après vingt années de travail au "rythme scolaire" avec en parallèle mon "régime nocturne de l'autoformation", pour reprendre les termes de Gaston PINEAU⁵, j'effectuais pour trois ans, à l'inverse, une tâche officielle le soir, la nuit ou le week-end. Ce nouveau rythme me permettait à la fois de dégager des heures libres de jour pour fréquenter l'université et de découvrir les élèves dans leurs activités, leur vie, en dehors des cours.

- 1 J'ai exercé pendant quatorze années la profession d'institutrice spécialisée, dans une école pour enfants et adolescents hospitalisés, dans des services de cancérologie puis de chirurgie orthopédique et de brûlés.
- 2 Cette expérience universitaire surgit dans ma vie d'institutrice spécialisée au moment où je subis brutalement les restructurations imposées par une hiérarchie qui ne procède à l'évaluation d'une école que pour justifier une suppression de poste préalablement programmée, tout en se garantissant de rapports de spécialistes éloignés des pratiques de terrain.
- 3 EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté.
- 4 Si le modèle de savoir professionnel hiérarchisé imposant ses cadres théoriques et ignorant ce qui se joue au quotidien m'insupporte au point de renoncer à pratiquer mon métier, si je me réfugie à la fois hors des heures scolaires et à l'université c'est aussi parce que je comprends, dans cet affrontement hiérarchique en forme de dialogue de sourds, que ce sont les mots, les outils d'analyse, qui me manquent le plus.
- 5 PINEAU [83].

À partir de cette entrée providentielle dans des univers auxquels je n'imaginai pas pouvoir accéder (l'université, la vie personnelle des élèves en amont et en aval des cours), tout s'enchaîne dans la reconstitution d'une globalité, avec le travail sur le terrain scolaire relayé par le travail d'étudiante. Au fil de toutes ces années de formation et de recherche, une permanence se dégage par delà les ruptures qui m'ont permis de progresser⁶. La reprise d'études tardive m'a entraînée à la fois vers le CAPES de Documentation et la thèse de Sciences de l'Éducation : je deviens professeur- documentaliste l'année de mon DEA.

RECOURS À L'ÉCRITURE ET L'HYPERTEXTE

Je peux penser à ce petit texte écrit sur mon carnet de bord à ce moment initial de mon itinéraire universitaire et le donner à lire ici.

Bouffée d'air

"...Le jour où je reçois mon certificat d'admission pédagogique pour la licence "Sciences de l'Éducation". Trois mois d'incertitudes ; ouf ! ma bouée de sauvetage intellectuelle est accrochée à un remorqueur !

Patience, (Absurdité ?)

Faire la queue trente minutes pour obtenir un rendez-vous d'inscription administrative, ...donnant droit d'attendre quarante-cinq minutes ...sur rendez-vous.

Petit plaisir

Déambuler d'un bâtiment à un autre, fouler aux pieds l'herbe humide du campus, me mêler à la foule des

étudiants ; plaisir nouveau que d'être "étudiante d'une université en dur", moi qui n'ai goûté qu'aux cours par correspondance... Personne ne semble étonné de la présence d'une quadragénaire dans les bureaux et couloirs en quête d'inscription.

Je passe inaperçue, anonymat confortable, me laissant la totalité de mon "petit bonheur", l'augmentant même en autorisant un excès de vanité : après tout, je ne fais peut-être pas mon âge !"

Je maintiens mes petits textes intermédiaires (extraits de journal de bord de chercheur, analyses théoriques référencées, descriptions de pratiques de terrain,...) toujours disponibles pour alimenter ma démarche intellectuelle : c'est le concept d'hypertexte que j'utilise ainsi. Il s'inscrit également comme un des éléments de mon objet de recherche (atelier d'écriture hypertexte au CDI⁷), mais je l'utilise dans les écrits que je pratique pour soutenir ma démarche intellectuelle et la restituer. Si le mot "hypertexte" est récent⁸ (l'hypertexte est une technique informatique), sa réalité intellectuelle est ancienne⁹ (association d'idées, métaphore de la pensée ou forme non linéaire d'écriture).

J'écris le quotidien¹⁰. L'écriture apparemment banale est centrale dans ma recherche et ce de plusieurs manières : dans l'objet lui-même, puisque ma méthodologie se développe à partir d'un atelier d'écriture avec des élèves handicapés moteurs de faible niveau scolaire, dans l'évolution de mon travail intellectuel (histoire de ruptures et de leur dépassement) et dans la restitution écrite du rapport de thèse.

Jeanne FAVRET-SAADA nous avertit¹¹ : "L'ethnologue s'engage et doit savoir qu'il s'engage dans l'énonciation". Les notes de terrain, le carnet de bord de recherche constituent le premier recueil de cet engagement, d'autant plus que le terrain est spécifique. Pierre SANSOT accorde l'écriture du détail (il

6 Il n'y a pas d'initiation sans rupture. C'est également le cas pour mon travail de thèse, apprentissage du travail de chercheur.

7 L'élément central de la méthodologie développée sur le terrain est un dispositif particulier d'atelier d'écriture : une dizaine de séances, proposées à partir du CDI à des classes d'élèves (CPPN dans un premier temps puis seconde BEP secrétariat et seconde BEP comptabilité) pendant certaines heures de cours (petits groupes d'élèves issus des cours de français ou modules).

8 Il a été créé en 1965 par Ted Nelson.

9 Glose, note de bas de page, index, sommaires,...

10 Je pense ici à l'article de Mireille CIFALI [95]. Écrire le quotidien, l'anodin peut ainsi soutenir la pensée en action. Mais je pense déjà à certains textes d'élèves dans lesquels apparemment rien ne se passe...

11 Dans un enregistrement vidéo : "Profession chercheur".

dit un tout), les métaphores, la description, le récit comme formes éprouvées dans l'écriture des sciences sociales aujourd'hui. "Il nous paraît judicieux de multiplier les images pour qu'elles ouvrent un espace : celui de la vie sociale et de l'imaginaire"¹², nous dit-il, et j'utilise cette liberté d'agir, constitutive de l'écriture, aussi bien pour restituer ce qui advient du terrain que pour réfléchir sur mon propre travail.

J'avais écrit ce texte dans mon carnet de bord de DEA, au moment du travail de délimitation de l'objet.

"Qu'en est-il de ce pro-jet ? De cet objet que je pro-jette devant moi ? Il me faut le définir, réaliser l'énoncé de ses caractéristiques, le préciser, le fixer sans le figer. Il détermine la recherche. Qu'est-ce qui est présupposé perdu et donc existant ?

Attendre l'objet : je l'entrevois, il est là, les éclairages que je commence à installer me permettent progressivement sa perception plus fine ; il sort de l'ombre, le flou s'atténue, les facettes se dessinent. J'avance pour le cerner, mais alors il se délite, disparaissant pour me perdre ! Objet mirage, effet d'optique... Je poursuis, je le suis pour qui, pour quoi ? Pour quelle suite ? Il m'oblige au voyage initiatique sur le chemin de la connaissance. Il cristallise mon rapport au savoir qui se construit en cours de route ; Voyage sans retour, voyage à risques, à transformations réciproques objet-sujet : je le modèle et il me révèle ses ancrages dans l'histoire de mon identité. L'éclairage que je lui applique m'éclabousse.

L'objet est-il mythique ? La quête est-elle sans fin ? Mes doutes sont ceux de l'incertitude de sa pertinence, du sentiment de l'ingérabilité de la chose, de son manque de consistance ou de sa trop grande rigidité...

La formalisation m'oblige à l'exposer aux yeux des habitants de l'institution : aux cruels (mais nécessaire) porteurs de miroirs à réfléchir les défauts, aux virtuoses des rhétoriques attestées (écrasante élocution) dans les

affrontements des savoirs supérieurs, aux gardiens des forteresses théoriques validées par l'histoire, résistantes aux changements, et aussi aux maîtres qui acceptent de disposer des balises, jalonnements indispensables, utiles appuis impulsant la liberté des interrogations du novice et leurs évolutions... Formaliser c'est alors prendre le risque de décevoir, mais c'est aussi penser, condition nécessaire de la progression vers la création de savoirs nouveaux."

TERRAIN DE RECHERCHE

Le terrain de ma recherche-action¹³, l'établissement scolaire d'exercice, est EREA accueillant des élèves handicapés moteurs de niveau collège, SEGPA¹⁴, lycée professionnel (avec des filières électrotechnique, comptabilité et secrétariat) et lycée classique (avec des filières L, ES, S).

Le visiteur qui franchit la porte est mal à l'aise, pris dans le tourbillon d'une hallucinante cour des miracles où la population des corps déformés n'est pourtant qu'adolescente, arborant comme ailleurs les tee-shirts et maquillages à la mode du moment. Les gestes y sont pour beaucoup maladroits ou approximatifs jusque dans l'articulation des mots les plus simples pour se faire comprendre. Mais derrière cette image saisissante d'une concentration de ce qui est considéré, dans notre société, comme le malheur s'abattant sur des familles, existent et se construisent des échecs et des réussites scolaires dans des histoires de vie où le rapport au monde, les sensibilités, les intelligences variées, ont à nous apprendre. Qui sont-ils pour nous sembler si différents ? Je pense déjà à Jean BAUDRILLARD¹⁵ définissant "les handicapés, figures de mutants parce que mutilés, et donc plus proches de la commutation, plus proches de cet

12 SANSOT [94] p. 64.

13 Le terme "recherche-action", dont Rémi HESS [83] attribue la paternité au psychologue Kurt LÉWIN lorsque, dans les années 1930, il quitte son laboratoire pour intervenir auprès des hommes sur le terrain, se réfère le plus souvent à des collectifs de recherche, groupes hiérarchisés de chercheurs et de praticiens qui collaborent dans un but d'action (éducative, politique, économique, militante,...). En ce sens, il n'est pas approprié à mon travail ici (on aurait peut-être pu utiliser plus justement le terme "recherche-formation"). Mais "Recherche-action" indique aussi, avec le tiret qui sépare les deux mots, la question en tension entre théorie et pratique. En ce sens, il est approprié au travail de l'implication et de l'émergence des savoirs cachés dans la pratique de terrain, travail qui est le nôtre.

14 SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

15 BAUDRILLARD [92] p. 47.

univers télépathique, télécommunicationnel, que nous autres, humains trop humains, condamnés par notre absence d'anomalie à des formes de travail conventionnelles”.

Les handicapés m'apparaissent alors comme analyseurs et avant-garde de déréalisation. Le handicapé est “autre” mais l’“élément autre introduit dans l'ensemble déjà là les chances - et les risques ! - d'une lisibilité et d'une transformation des articulations signifiantes”¹⁶. Il devient de ce fait “analyseur”, c'est-à-dire qu'il “libère un aspect inattendu de la réalité, ouvre la brèche dans la trame serrée du sens et des captations imaginaires.”¹⁷

ÉMERGENCE DE L'OBJET

Depuis le début de mon travail en licence, les contours de l'objet se révèlent et se précisent progressivement.¹⁸ Il y a une continuité et une cohérence interne, personnelle et professionnelle, liée à cette recherche. La chance, avec la pédagogie des Sciences de l'Éducation développée par les enseignants de l'Université Nancy II¹⁹, c'est de pouvoir travailler un objet choisi, mûri, reconnu en lien avec l'expérience d'une pratique de terrain. C'est une difficulté aussi car elle oblige à clarifier l'implication forte, à démêler le narcissisme de la construction théorique, à reconnaître la genèse de l'objet dans l'itinéraire personnel où surgissent aussi les ruptures constitutives de l'évolution d'une recherche.

En effet, la double position, professeur-documentaliste et thésarde²⁰, présente certainement le risque de difficultés particulières liées à la charge de travail ou

au regard des autres²¹, mais offre aussi, avec le travail théorique, l'opportunité d'un dynamisme, voire une forme de solidité et de souplesse intellectuelle, un recul devant l'emprise des situations trop fortes qui, en l'absence de toute analyse, fragilisent. L'implication²² n'est pas une faiblesse lorsqu'elle sert à la construction théorique et si, définie comme un travail, elle s'insère comme mode de construction de la connaissance, se constituant en l'une des classes de données que l'explication de la complexité se doit de dé-lier des autres classes de données. Elle permet au final une analyse des possibilités professionnelles de la documentaliste. À défaut d'une telle démarche, la réalité que la recherche tente de restituer perdrait en “sens”, à vouloir gagner en “cohérence”. Il s'agit dans cette perspective d'assumer les effets en retour de certaines situations de travail, ce qui a pour conséquence, et nous l'avons éprouvé, de faire évoluer l'objet de recherche. Ainsi, faire une recherche-impliquée sur le terrain de l'action, c'est saisir la possibilité d'agir dans le mouvement d'une pratique, reconnue dans ce cas comme jamais achevée, c'est contribuer à l'avancée de la connaissance toujours remise en chantier, c'est faire de l'incertitude, créée par la recherche, un moteur de la pensée et de l'action.

Les différentes postures que je suis amenée à occuper (chercheur, professeur-documentaliste) se constituent en “lieux” de travail de la recherche, essai de formalisation, de théorisation de la pratique. C'est donc à partir de la réalité impliquée, “site de l'action, de la praxis (du sens)” où l'objet complexe de la recherche existe et se transforme, selon les termes de Michel BATAILLE, que vont se

16 IMBERT [86] p. 57.

17 IMBERT [86] p. 59.

18 Le choix de mon sujet de travail en module d'initiation à la recherche était déjà centré sur l'informatique et les pratiques des enseignants : difficultés à utiliser le traitement de texte et compétences nouvelles développées.

19 Je pense en particulier à Monsieur le Professeur Gérard FATH. Dans les ateliers d'écriture (module “Analyse de pratique et énonciation”, de licence) j'ai appris à écrire pour comprendre ce qui se joue dans l'instant d'une pratique professionnelle.

20 En fait, la position est triple : professeur, documentaliste, chercheur, l'ensemble nécessitant une circulation entre les postures dans une démarche d'Analyse de Pratique.

21 “*Ça te mène à quoi?*” est une question qui revient souvent de la part des collègues. “*Faire une thèse ne vous donne aucune prérogative*” est le mot de l'Inspecteur de la vie scolaire au moment de mes premiers vœux de maintien dans l'établissement...

22 Sur la question de l'implication, cf. la revue *Pour*, n° 88, mars-avril 1983.

dégager les deux autres sites d'observation de la complexité : celui de la recherche proprement dite qualifié de site de la cohérence, où va se réaliser l'explication de cet objet complexe et celui de la "circulation entre recherche et action", où il devient possible de saisir "comment la connaissance produit de l'action et l'action produit de la connaissance"²³.

COMPLEXITÉ, OBJET PARLÉ, OBJET PARLANT

La situation impliquée préserve de la séduction des approches classiques issues des sciences dures et du positivisme qui attribuent à la recherche une puissance démesurée, s'illusionnant du pouvoir de résoudre les problèmes de l'humanité tout en cherchant à dénier les relations entre le chercheur (sujet) et son objet.

La complexité du terrain, si elle n'est pas niée, bouscule les hypothèses de départ et modifie, dans le mouvement du travail théorique, la construction initiale de l'objet. Suzanne MOLLO explicite ce processus : la délimitation d'un sujet de recherche est le résultat d'un "itinéraire réflexif"²⁴ dans lequel l'auteur réintroduit, dans la construction de ses hypothèses initiales, les pratiques de terrain, l'imprévisible, refusant de se limiter à l'application de mécanismes préétablis.

L'imbrication du sujet chercheur comporte cependant le risque d'un double malentendu avec le risque de perte du côté de la théorie universalisante ou à l'inverse celui de la perte de l'objet. La proposition théorique de Marilia AMORIM permet de dépasser cette difficulté en introduisant la manière dont "la question du sens suppose celles de l'altérité

et de l'énonciation"²⁵. Au moment du passage de la situation de terrain (situation de dialogue avec les acteurs et des rapports *je/tu*) à la situation d'écriture (dialogisme du texte²⁶), une "double inversion" se réalise : une première "par rapport au dialogue et au discours" dans laquelle l'énoncé scientifique s'adresse à un "il" (le destinataire devenu absent et le surdestinataire représenté par l'ensemble des exigences du monde intellectuel) et une deuxième par rapport à l'objet qui n'est pas seulement "*objet parlé* (par d'autres auteurs que par lui-même)" mais aussi "*objet parlant*". L'altérité est à l'œuvre quand "à la place de l'objet, celui dont on parle, il y a un *tu*."²⁷ L'objet qui nous intéresse ici est alors résolument polyphonique, selon la définition de Marilia AMORIM, il est "la question de l'objet de connaissances traitée du point de vue du dialogisme et de la théorie de l'énonciation."²⁸

LES ANNÉES THÈSE OU L'HISTOIRE D'UN BASCULEMENT DE PENSÉE

APPROCHE TECHNICISTE

Ma maîtrise des Sciences de l'Information et de la Documentation ambitionnait la construction d'une base de données documentaire, "HYPERDOCS 1", logiciel dans lequel les écrits des acteurs de la communauté éducative pouvaient s'organiser en liens évolutifs sur les pages où les images numériques, les références des textes, et des commentaires à usage collectif ou personnel prenaient place au fur et à mesure des apports des élèves. Le produit informatique²⁹ dans sa structure et les usages prévus avec une

23 BATAILLE [83] p. 36.

24 MOLLO [87] p. 65.

25 AMORIM [96] p. 36.

26 Le concept de dialogisme (ou polyphonie) habituellement appliqué aux textes est issu du travail de Mikhail BAKHTINE qui a montré comment "un même "mot" se révèle être porté par plusieurs "voix", venir au croisement de plusieurs cultures." (cf. DUCROT-TODOROV [79] p. 443).

27 AMORIM [96] p. 37.

28 AMORIM [96] p. 33.

29 Les logiciels construits pour les besoins de ma recherche ont été réalisés de 1994 à 1997, au C.F.I.A.P. (Centre de Formation à l'Informatique et à ses Applications Pédagogiques), dont le responsable, Monsieur Jean-Louis CHARPILLE, avait accepté d'offrir aux idées que j'avancais, les moyens humains et matériels nécessaires. L'écriture informatique d'HYPERDOCS (versions 1 et 2) est celle de Monsieur Bernard SIRANTOINE, ingénieur au C.F.I.A.P.

vision "a priori" de l'utilisateur écrivant, constituait l'objet en soi. Il s'agissait de concevoir un logiciel, de le tester auprès d'utilisateurs en vue de prouver son intérêt et son efficacité. Mais derrière la technique trop puissante, l'évidence de l'acteur aux prises avec l'écriture commençait déjà à émerger. Cet acteur hésitant, maladroit, déconcertant par rapport à l'outil et ce qu'on attendait, apparaissait progressivement de plus en plus intéressant à étudier et ce d'autant plus qu'il est "handicapé".

DE L'OUTIL MOBILISATEUR À L'OUTIL ANALYSEUR

Mon DEA se proposait, dans cette suite directe, une recherche "... qui porte sur le rapport à l'écrit..." en tentant d'observer comment l'outil hypertexte créé pour intégrer les textes construits dans une logique scolaire classique mais aussi les textes plus personnels, "anodins", pouvait permettre la mobilisation sur l'écriture et le changement des rapports à l'écriture. La perspective est donc radicalement différente : si, avec la maîtrise, l'objet était directement lié à l'outil informatique (le logiciel HYPERDOCS 1 à tester), avec le DEA l'objet est d'abord lié à l'acteur, l'élève aux prises avec l'écriture et le logiciel informatique qui est reconstruit, simplifié ("HYPERDOCS 2³⁰"), devient analyseur des rapports à l'écrit et non plus thème d'étude en soi. Je postule aussi que l'outil va révéler les modes de pensée et transformer les rapports à l'écrit et je me propose de démontrer les difficultés et l'intérêt de l'hypertexte dans une approche formative.

DU SUJET OPÉRATOIRE AU SUJET EXISTENTIEL

Ma thèse aujourd'hui, sans abandonner les technologies informatiques, accepte de prendre en compte également les possibilités d'un simple stylo pour créer des écrits capables d'en engendrer d'autres, dans une perspective de formation. C'est l'élève ado-

lescent aux prises avec l'écriture dans le rapport à l'outil et au monde qui devient central.

L'outil reste présent, il est constitutif de l'acte d'écriture sur lequel il agit aussi, mais il prend place désormais en arrière-plan de ce qui constitue l'essentiel de l'atelier d'écriture : la manière dont les élèves vont s'emparer (ou refuser de s'emparer) de l'offre d'écriture, l'investissement qui se réalise, l'inscription d'eux-mêmes surgissant dans leurs productions. Un passage s'est opéré pour libérer le sujet existentiel du sujet opératoire et introduire la question de l'écriture, qui n'est pas réductible à une circulation sur écran. Ce sont les textes obtenus, apparemment maladroits, simples, faibles mais dans lesquels les auteurs-élèves se ménagent pourtant une place que l'énonciation nous permet d'observer, qui m'ont conduite, avec la question de leur analyse possible (ou impossible), au basculement de la place de l'outil informatique dans la recherche. En effet, le choc du corpus obtenu dans les ateliers d'écriture réactive les questions méthodologiques. Les outils linguistiques (GREIMAS, les approches sémantiques,...) s'avèrent trop puissants pour être appliqués tels quels aux productions des élèves faibles alors même que si les matériaux semblent "pauvres", l'analyse ne les épuiserait pas. Avec l'étude de l'agir professionnel (ce que je demande et organise, ce qui prend forme, comment je le comprends,...), c'est la question de la formation qui prend forme.

Au final, l'histoire de l'approche théorique est peut-être celle d'une modestie qui, au-delà de l'euphorie narcissique du chercheur projetant son objet, appartient à l'accommodation du réel : passage d'une ambition démesurée dans la vision transparente de l'outil efficace à une prise en compte de la réalité complexe³¹ des acteurs aux prises avec leur vie biologique, affective, scolaire,... dans la constante fragilité des équilibres humains, toujours précaires, toujours en (trans)formation que l'écriture révèle. Il ne s'agit donc pas d'une quelconque disparition de

30 HYPERDOCS2 est en fait un traitement de texte simplifié, dans lequel une fonction hypertexte est introduite. La création d'une "macro" (programmation d'une nouvelle fonction) permet à l'utilisateur néophyte de générer facilement des liens entre des mots d'un texte (hypermot) et de nouveaux textes (liens hypertextes entre fichiers).

31 Cette réalité, l'épreuve du terrain, a déplacé l'objet de recherche me poussant en dehors de l'outil informatique trop puissant et trop fermé à la fois. La démultiplication de certains effets, la prise en compte des élèves comme partie prenante de la reconstruction de l'objet ont alors pour effet enrichissant d'éviter le risque d'émiettement de cet objet.

l'exigence de recherche mais, bien au contraire, d'une ambition intellectuelle.

RAPPORT AUX THÉORIES

Un basculement s'effectue, celui de la place de l'outil informatique face à l'homme, et c'est le basculement théorique qui s'opère. Il dénoue mon rapport aux théories. En effet, j'ai encore aujourd'hui le sentiment d'avoir tout tenté pour maintenir l'outil informatique au centre de la recherche, au centre des espoirs qu'il laissait à penser. Et je me vois encore prisonnière intellectuelle du "cercle vicieux" décrit par Donald A. SCHÖN, dans lequel la réflexion du praticien "s'autolimite en se mettant au service du cadre qu'il se donne pour jouer son rôle, au service également de sa théorie en usage personnelle ou du système d'apprentissage organisationnel au sein duquel il travaille"³². Qu'il s'agisse ici du praticien documentaliste, pris dans la mouvance d'une profession qui se cherche et dans la vague déferlante et béate des TICE³³, ou du praticien chercheur, avide de méthodes efficaces pour surmonter les angoisses de la confrontation à la complexité (DEVEREUX [80]) du terrain toujours subversif, la voie est toute tracée par le désir de faire progresser les élèves et trouver les preuves de l'efficacité de l'outil. L'envie de comprendre la pensée cognitive trop vite assimilée à un mécanisme s'épanouit dans les incantations du discours officiel qui pèse avec le déferlement des TICE, dans la profession trop nouvelle. Mais lorsque je comprends que cette voie royale n'était en fait qu'un chemin d'application sans issue, s'opère alors la rupture épistémologique dans laquelle je peux exister, en tant que chercheur, avec ma capacité éprouvée à me dégager des schémas de pensée préétablis, dominant les discours

ambiants. Ainsi se présente une possibilité nouvelle : celle de construire la liberté de poser les questions différemment.

Mon travail de recherche m'a amenée à circuler entre un terrain riche en informations cachées et les possibilités théoriques de leur émergence, de leur prise en compte. Il se situe dans le courant actuel d'Analyse de Pratique (SCHÖN, PERRENOUD) qui reconnaît les savoirs cachés dans la pratique. Le concept de "pratique interagie" (POURTOIS, DESMET, LAHAYE [93]), comme activité de production d'information dans un projet partagé ouvre une piste pour dépasser les antagonismes classiques entre praticien et chercheur³⁴.

LA NÉCESSAIRE ENVIE D'ABANDONNER

Si je relate ainsi mon itinéraire de thèse il peut paraître relativement linéaire, au sens où il s'inscrit dans une progression, même si elle se déploie de rupture en rupture. Au final que puis-je indiquer de plus ? Peut-être une dernière chose que j'ai apprise aussi.

Les passages d'état en état, d'étapes en étapes successives se constituent en autant de moments propices à la tentation d'abandonner. L'envie d'abandonner surgit brutalement ou s'infiltré insidieusement. Elle s'épanouit dans de multiples faux prétextes : le manque de temps, les amis, la vie familiale... Je pourrais citer beaucoup d'extraits de mon carnet de bord à ce sujet.

Septembre 98 :

Cet été, j'ai cru que j'abandonnais... je me suis trouvée sans me reconnaître dans un état d'arrêt, sans possibilité de me mettre à lire ni écrire. De jour en jour, d'heure en heure, je me suis vue abandonnée au temps fuyant, occupée à cuisiner trop longuement des salades ordinaires,

32 SCHÖN [94] p. 336.

33 TICE : Technologies de l'Information Communication à l'École.

34 L'histoire du lien praticien/chercheur est celle des critères de validité d'une recherche. Elle est déterminée par les philosophies (*positivisme/phenomenologie*) qui produisent des théories et les questions de leurs dominations (*approches expérimentales/approches qualitatives*). La recherche-action, constitutive de l'histoire des Sciences de l'Éducation, propose des articulations entre praticiens et chercheurs. En fait elle éclaire le conflit théorie/pratique, sans pouvoir le réduire maintenant à une hiérarchie implicite (inopérante) entre chercheurs et praticiens.

à arroser de pauvres légumes déjà condamnés par la sécheresse, dormir... Cette thèse en gestation qui me passionne habituellement semble devenue indifférente... J'avais organisé confortablement mon bureau d'été...

mai 1999 :

...**Ne pas avoir le temps de faire.** Avec la chaleur du mois de mai et l'effervescence de mon grand jardin, les amis perdus de vue depuis trop longtemps s'offrent volontiers comme échappatoires nécessaires. Mais dès lors que je me surprends au petit plaisir de faire trop longuement la vaisselle, je deviens suspecte à mes propres yeux : à ce stade de difficulté tout peut être prétexte ou excuse pour retarder le moment d'affronter l'épreuve de rédaction du plan !... et là, je me dis que l'étudiante en thèse que je suis ne sait pas encore qu'elle est peut-être en train de s'inscrire pour une année supplémentaire...

On peut penser d'abord à du découragement (je l'ai cru), mais il s'agit en fait d'une forme de "passibilité" (LYOTARD³⁵), possibilité d'éprouver sans calcul ce qui se donne à vivre. L'enjeu consiste moins à trouver des explications ou des excuses que de comprendre.

Lorsque le travail de compréhension de ce qui se joue (sur le terrain ou dans la démarche de chercheur) s'accompagne d'un moment de flottement intellectuel (apparent), c'est parce que ce que je mets en œuvre ne fonctionne pas comme prévu. Il se produit une déstabilisation. Il me faut lâcher prise et reconstruire autrement. La compréhension nouvelle n'est pas immédiatement disponible aux mots. Il devient nécessaire de poser autrement les questions et leurs cadres théoriques au lieu de rechercher trop directement l'explication supposée efficace pour produire des solutions immédiatement conformes à l'attente pré-établie.

Mon rapport à la recherche se construit ainsi dans le dépassement des difficultés. J'ai progressivement appris, dans le travail avec mon directeur de thèse, à reconnaître ces résistances de la recherche (l'incident sur le terrain, l'inattendu, les déstabilisations,...) comme des aubaines pour penser autrement. Aujourd'hui, je sais que l'envie d'abandonner est un

indicateur : celui d'une impasse de pensée qu'il faut dépasser, après l'avoir identifiée et acceptée.

Brigitte LEMIUS
Professeur-documentaliste
Membre de l'ERAEF³⁶

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMORIM [96]
AMORIM, Marilia .- La construction de l'objet en éducation et dans la recherche. Une approche polyphonique .- In BERTHIER, Philippe, DUFOUR, Dany-Robert (coord.) .- *Philosophie du langage esthétique et éducation* .- Paris : L'Harmattan, 1996 .- (sémantiques) .- p. 33-40.
- BATAILLE [83]
BATAILLE, Michel .- *Méthodologie de la complexité* .- Pour, n° 90, juin-juillet 1983, p. 32-36.
- BAUDRILLARD [92]
BAUDRILLARD, Jean .- *L'autre par lui-même. Habilitation*.- Paris : Galilée, 1992 .- 89 p.- (Débats).
- CIFALI [95]
CIFALI, Mireille .- "J'écris le quotidien" .- *Cahiers pédagogiques*, n° 331, février 1995, p. 56-58.
- DEVEREUX [80]
DEVEREUX, Georges .- *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* .- Paris : Flammarion, 1980 .- 474 p.- (Nouvelle bibliothèque scientifique).
- DUCROT-TODOROV [79]
DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan .- *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*.- Paris : Seuil, 1979 .- 450 p.- (Points/Antropologie Sciences humaines ; 110).
- FATH [92]
FATH, Gérard .- *L'implication dans le métier enseignant*.- Chaumont : CDDP, 1992 .- 36 p.- (Espace de formation).
- FAVRET-SAADA [82]
FAVRET-SAADA, Jeanne, CONTRERAS, Josée .- *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le bocage*.- (réimpr.) .- Paris : Gallimard, 1982 .- 368 p.- (Témoins).
- GOODY [93]
GOODY, Jack .- *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*.- Paris : Ed. de Minuit, 1993 .- 274 p.- (Le sens commun).
- GREIMAS, COURTÉS [79]
GREIMAS, A.J., COURTÉS, J .- *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* .- Paris : Hachette-Université, 1979.

35 LYOTARD [93] p. 84.

36 ERAEF : Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation et de la Formation (Université de Nancy 2).

- GROUPE D'ENTREVERNES [88]
 Groupe d'Entrevernes .- *Analyse sémiotique des textes. Introduction. Théorie-Pratique* .- 6^e ed. - Lyon : PUL, 1988. - 207 p.- (linguistique et sémiologie).
- HESS [83]
 HESS, Rémi .- Histoire et typologie de la recherche-action. - *Pour*, n° 90, juin-juillet 1983, p. 9-16.
- HOUSSAYE [92]
 HOUSSAYE, Jean .- *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation* .- Paris : PUF, 1992 .- 339 p.- (Pédagogie d'aujourd'hui).
- IMBERT [86]
 IMBERT, Francis - Innovation et temporalité .- *Revue française de pédagogie* n° 75, avril-mai-juin 1986 - p. 53-59.
- LYOTARD [93]
 LYOTARD, Jean-François .- *L'inhumain. Causeries sur le temps* .- (réédition) .- Paris : Galilée, 1993 .- 217 p.- (Débats).
- MOLLO [87]
 MOLLO-BOUVIER, Suzanne .- De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche .- *Revue française de pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars 1987, p. 65-71.
- PERRENOUD [94]
 PERRENOUD, Philippe .- *La formation des enseignants entre théorie et pratique* .- Paris : L'harmattan, 1994 . - 254 p.- (Savoir et Formation).
- PINEAU [83]
 PINEAU, Gaston, Marie-Michèle .- *Produire sa vie : auto-formation et autobiographie* .- Paris : Edilig ; Montréal : Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1983.
- POURTOIS, DESMET, LAHAYE [93]
 POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette, LAHAYE, Willy .- La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines .- *Revue française de pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993, p. 71-81.
- RICCEUR [98]
 RICCEUR, Paul .- *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II* .- Paris : Seuil, 1998 .- 245 p.- (Points ; 377).
- SANSOT [94]
 SANSOT, Pierre .- Le goût de l'écriture .- In *L'écriture des sciences de l'homme* .- *Communications*, n° 58, mai 1994, p. 61-67.
- SCHÖN [94]
 SCHÖN, Donald A. .- *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* .- Montréal : Les Éditions Logiques, 1994 .- 418 p.- (Formation des maîtres).

