

LE CHEMINEMENT COMME POINT AVEUGLE DE LA RECHERCHE : DE L'AUTOFORMATION A LA TRANSMISSION

Philippe Garnier

Université Paris 8
Département des Sciences de l'Éducation
2, rue de la Liberté
93526 Saint-Denis Cedex
philippe2710@gmail.com

Mots-clés : cheminement, autoformation, mimesis

Résumé. *Le cheminement de recherche prend en général peu de place dans les textes scientifiques, même si certains auteurs, par l'utilisation d'outils comme le journal ou les histoires de vie, en font part. Pourtant, l'article de recherche, tel qu'il est rédigé en phase finale, ne représente qu'une trace tout à fait partielle des pensées, émotions, actions qui ont été menées tout au long de la recherche. La question de l'intérêt d'explicitier dans un texte de recherche le cheminement du chercheur est posée. Le caractère autoformateur pour le chercheur de faire part à l'écrit de son propre cheminement de recherche est envisagé. À partir des travaux de Paul Ricœur et d'une considération sur la lecture des vies, une réflexion est menée pour savoir si la lecture du cheminement de recherche peut-être inspiratrice pour des chercheurs, praticiens pour leurs propres pratiques. Deux exemples illustrent le propos.*

1. Introduction

L'explicitation du cheminement de recherche tient en général peu d'ampleur dans un texte de recherche scientifique. Pourtant, la conception d'une recherche, de la première idée au résultat final, ne suit pas dans l'esprit du chercheur une trajectoire linéaire et uniquement hypothético-déductive. Toute personne, y compris le chercheur, met du sens sur ses expériences, qu'elles soient quotidiennes, pratiques ou intellectuelles. Les démarches de recherche singulières, situées historiquement, qu'elles soient du registre de l'observation, de la lecture, de la réflexion, ou de l'action, correspondent à un ensemble d'expériences doublé d'une recherche de sens. En général, l'écrit correspondant à une recherche ne représente que la face visible, jugé comme utile à la communauté de recherche et est parfois considérée, dans un souci d'objectivité teintée de positivisme, d'être la seule utile. Or, l'explicitation des démarches du quotidien du chercheur et ce qui relève de sa subjectivité, si elle peut paraître antinomique par rapport au souci de distanciation, n'en est-elle pas moins intéressante pour d'autres chercheurs, voire pour des praticiens ou d'autres lecteurs ? En effet, au-delà de la constitution de savoir, la communauté de recherche pourrait progresser dans une autre voie : un chercheur, en plus des savoirs transmis par ses collègues, ne peut-il également progresser dans sa pratique de recherche en s'inspirant, en découvrant les pratiques de recherche d'un collègue ? En particulier, le chercheur débutant, comme tout autre professionnel, découvre son activité professionnelle et s'améliore, d'une part en lisant des ouvrages théoriques, mais également en côtoyant des pairs plus expérimentés. Cependant, la lecture de textes correspondant à une recherche particulière ou à un ensemble de travaux de recherche, qui feraient part des méandres d'idées, des pensées qui n'aboutissent finalement pas, bref, tout le travail d'élaboration du chercheur, qui donnent à voir sa pratique réelle, et non juste l'aboutissement dans lequel toutes les traces de recherche ont été gommées, n'est-elle pas formatrice ?

Mais alors, n'y aurait-il pas perte de temps pour le chercheur non porteur d'altruisme pour ses jeunes collègues, de relater toutes les étapes de son cheminement intellectuel, affectif ? L'itinéraire de recherche ne serait-il pas également formateur pour celui qui s'y livre ? Nous tenterons de cerner comment l'acte d'écrire son cheminement de recherche peut s'avérer formateur pour le chercheur qui s'y emploie et utile également pour d'autres chercheurs.

2. Mettre à jour son implication

2.1 Implication

Tout chercheur a à faire avec sa propre subjectivité, qui entre en interaction avec les subjectivités des acteurs qu'il étudie. Selon Devereux, le chercheur manque inéluctablement d'objectivité, déforme la réalité et commet ainsi des erreurs systématiques, comme l'appareil du physicien réalise des approximations systématiques. Devereux donne un rôle essentiel au contre-transfert qu'il définit comme : « la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un *imago* primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients d'ordinaire infantiles » (1985, p.75).

Une réduction de ces erreurs consiste à analyser le contre-transfert, ce dernier, au-delà du cadre psychanalytique, étant essentiel dans le processus de recherche. Paradoxalement, la subjectivité doit être prise en compte pour que l'on puisse se diriger vers une objectivité réelle. Si la subjectivité peut être source d'erreurs et d'approximations, elle l'est beaucoup plus quand elle est niée. La prise en compte des déformations dues à la subjectivité sont même selon Devereux essentielles en ce qui concerne les sciences du comportement : ces perturbations sont susceptibles de faire prendre conscience au chercheur de certains éléments.

Cet avertissement de Georges Devereux nous incite à avoir un retour sur notre implication dans la recherche, la perception d'une situation étant influencée de manière forte par la personnalité de celui qui la perçoit. Comme l'indique Ruth Canter Kohn (1982), travailler dans le paradigme de l'implication, c'est savoir que ce que l'on est a une influence inéluctable sur son observation. Le chercheur fait alors attention à son propre fonctionnement et essaie de se comprendre soi-même en tant qu'observateur. A partir de là, deux attitudes sont possibles. La recherche est menée avec l'implication bon gré mal gré, en faisant attention qu'elle ne vienne pas trop parasiter le travail. La deuxième option consiste à travailler sur l'implication, son analyse nous apportant des informations : c'est dans cette approche que nous nous situons.

Etymologiquement, *implicare* signifie plier dedans - on parle d'implicite. Dans la pratique de recherche, il y a de l'implicite, y compris par rapport à soi-même. Le chercheur ne peut avoir parfaitement conscience de tout ce qu'il pense, dit et fait. D'où viennent ses paroles, ses actes, ses projets ? Tout est plié dedans, à l'intérieur de lui. Pour y voir un peu plus clair, et donc avoir une action éclairée, il faudrait déplier ce qui influe sur son comportement, ses pensées. Qu'y a-t-il donc à déplier ?

D'après René Barbier : "L'implication, dans le champ des sciences humaines, peut être définie alors comme un engagement personnel et collectif du chercheur dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passée et actuelle dans les rapports de production et de classes, et de son projet socio-politique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement la résultante est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance » (1977, p.76).

Il reconnaît trois types d'implication pour le chercheur :

- une implication psycho-affective, qui se situe au niveau inconscient individuel. Prendre en compte son implication psycho-affective, c'est avoir un regard sur sa libido, son contre-transfert. Cette implication concerne ce que l'on est profondément.
- une implication historico-existentielle, qui est sous l'influence de la classe sociale d'origine, de la praxis, et du projet. Certes, la conduite du chercheur est influencée par son passé, le milieu dans lequel il a été élevé, les gens que qu'il a rencontrés. Il est inséré actuellement dans un certain

milieu, où un point de vue dominant a cours. Il a également des projets pour l'avenir. Une dialectique entre passé (habitus), présent (profession, famille, ...), futur (projet) guide sa conduite actuelle. Agir dans l'ici et maintenant doit tenir compte de cette dialectique.

- une implication structuro-professionnelle. L'attitude dépend aussi du rôle social de sa profession, de ses valeurs dominantes.

Notons que si l'on peut déceler ces trois niveaux d'implication, ils sont étroitement reliés, formant un tout complexe ; l'on peut même parler d'*implexité* (Le Grand, 1989).

2.2 Introspection

Comment parvenir alors à mettre à jour ces différentes implications? Peut-on se connaître soi-même ? Nous allons examiner la possibilité qu'a l'être humain de se connaître lui-même, de voir en soi, par introspection, décrite notamment par Maine de Biran et décrite par Auguste Comte et les positivistes.

Le psychologue Paul Diel affirme:

« On ne comprendra pas intimement l'ensemble des réactions, la vie psychique, sans étudier les causes intérieures, les motifs. La psyché se distingue de tous les autres objets de la recherche scientifique. Elle est le seul « objet » non entièrement définissable par ses manifestations apparentes, par ses réactions extérieures » (1991, p.5).

En s'appuyant sur la pensée D'Husserl, Vermersch (1998) pense que l'introspection est possible, ou plus exactement la rétrospection, c'est à dire la possibilité de revenir consciemment sur une expérience de conscience non réfléchie. Il différencie donc conscience réfléchie (avoir conscience de ce que l'on pense) et conscience non réfléchie (conscience de l'action sans retour sur soi). Le moment passé conscient mais non de manière réfléchie devient réfléchi par évocation.

Une forme d'introspection peut s'avérer émancipatoire. Selon le pédagogue américain J. Mezirow (2001), nos perceptions et conceptions du monde viennent des *perspectives de sens*, c'est-à-dire nos cadres de pensées, dont la genèse remonte à notre naissance et se sont constituées peu à peu par la socialisation. Dans ce cadre, un travail autoformateur consiste à trouver le moyen de repérer nos idées préconçues, nos conditionnements pour élargir notre champ de vision. Pour cela, nous pouvons regarder dans le passé, pour voir quels ont été les éléments majeurs de notre vie qui ont eu une influence sur ce que nous sommes, par exemple dans quel climat notre enfance a eu lieu. Il s'agit d'essayer de mettre à jour la genèse de ce que nous sommes actuellement, cette prise de conscience, conjuguée à l'examen d'autres perspectives, pouvant déclencher un processus transformateur.

Si nous contextualisons cette approche au cheminement de recherche, pouvons-nous envisager un travail réflexif sur ce dernier susceptible d'engendrer des processus autoformateurs ?

3. Cheminement de recherche et autoformation

3.1 La notion complexe d'autoformation

Si les recherches sur l'autoformation sont en expansion, le terme n'est pas sans poser problème. Aussi, Philippe Carré (1997) taxe la notion d'autoformation de pré-concept. Des critiques émergent, notamment dans le numéro 168 d'*Education Permanente* sur l'autoformation dans lequel trois auteurs, E. Buléa, C. Bota, et J. P. Bronckart (2006), émettent plusieurs réserves quant à l'intérêt de parler d'autoformation dans le champ de la formation. S'ils mettent en évidence la pluralité des références épistémologiques auxquelles se réfèrent les différents « partisans » de l'autoformation, la principale critique vient d'une confusion qui se ferait entre la formation et le développement. En effet, *l'auto* concernerait le développement, par définition, alors que la formation serait ce qui viendrait de *l'hétéro*, de l'extérieur... S'il n'y a de formation que par les autres, le terme autoformation porte en lui une contradiction. Cependant, la difficulté soulevée ne viendrait-elle pas du fait qu'on essaie de penser l'autoformation dans un paradigme classique auquel Edgar Morin opposerait un paradigme de la complexité ?

Une des limites de la science classique d'après Morin est qu'elle est basée sur la disjonction. Adopter un regard complexe, ce serait considérer que les choses sont tissées ensemble. Pouvons-nous alors avancer l'idée que formation et développement seraient, d'une certaine manière, tissées ensemble ? Est-ce donc la disjonction du paradigme classique qui bloque le passage de l'autoformation du pré-concept au concept ?

Le concept de paradigme, notamment développé par Thomas Kuhn (1983), a une importance cruciale pour Edgar Morin : il lui consacre une bonne partie de son ouvrage *La méthode 4 – Les idées* (1991). Il reprend la notion kuhnienne qu'il définit comme ceci : « un paradigme contient, pour tous discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité en même temps que le type de relations logiques d'attraction/répulsion (conjonction, disjonction, implication ou autres) entre ces concepts ou catégories » (1991, p.213). Morin préconise de passer d'un paradigme disjonctif à un paradigme de la complexité... qu'entend-il donc par là ? A partir d'une réflexion sur le vivant (Morin, 1980), il élabore le concept d'auto-éco-organisation. Un système vivant n'est pas complètement fermé ; il ne l'est que de manière organisationnelle, puisant à l'extérieur ce dont il a besoin pour maintenir son identité et assurer sa survie. Le système est à la fois autonome et dépendant de l'environnement. Il y a ce paradoxe que le système vivant a besoin d'une clôture pour se protéger de son environnement mais en même temps d'une certaine ouverture. Cette complémentarité entre l'auto-organisation et l'éco-organisation implique si l'on prend en compte la dimension temporelle un mouvement en spirale pour l'organisation vivante, qui, tout en gardant son identité par rétroaction, donc déterminisme circulaire, va de l'avant et se transforme. Ce mouvement vital complexe est le produit incessant dans le temps d'impulsions internes mais aussi d'apports et de contraintes environnementaux.

3.2 *Rendre autoformateur le cheminement de recherche*

Ainsi, si l'on revient au cheminement du chercheur, on peut s'abstenir de scinder radicalement ce qui vient de l'intérieur, du chercheur en tant que sujet, de ce qui vient de l'extérieur, de l'objet de recherche. L'itinéraire de recherche se nourrit continuellement d'éléments issus de la subjectivité du chercheur ainsi que des objets qu'il rencontre lors de la recherche. Il est une rencontre progressive du chercheur en tant que sujet et de son objet, dans une forme de couplage structurel (Varela, 1996). L'autoformation est appréhendée ici dans une perspective bio-cognitive (Galvani, 1997). Cependant, ce cheminement est jusque là pur vécu, mélange d'intentions, d'observations, d'actions, etc. Sa forme peut être vaguement ressentie intuitivement par le chercheur, et a ainsi le caractère d'être pour l'instant du domaine privé.

Il faudra un travail introspectif, réflexif, pour qu'avec Gaston Pineau (1983), on puisse considérer l'autoformation comme un processus qui permet de s'approprier son pouvoir de formation. Il s'agit de s'émanciper, de se libérer des déterminations, aussi bien celles provenant du système éducatif que de la famille et plus généralement de la culture d'appartenance. Cette formation est réalisée par soi-même, tout en étant en relation avec le monde et les autres. C'est notamment, selon Pineau, par l'approche des histoires de vie que le sujet pourra analyser et synthétiser son parcours existentiel. Il s'agit de faire part de ses actes, des événements qui lui sont arrivés, des interactions qu'il a eues avec les autres dans le but de se les réapproprier.

Le cheminement de recherche avec son lot d'entreprises, d'événements fortuits, de pensées, est une parcelle de vie. Raconter cet itinéraire à l'oral ou à l'écrit permet, en s'inspirant des travaux de Pineau, de se le réapproprier, de mettre à jour les formations informelles. La réflexivité induite par la narration est alors source de transformations pour le chercheur.

Cependant, même si l'on reconnaît comme pertinente l'analyse de sa propre implication dans le travail de recherche, de son caractère autoformateur, cette dernière ne doit-elle pas relever d'une activité qui n'a pas à être rendue publique dans un texte publié car ne correspondant pas à un réel savoir ?

Jean-Louis Le Grand et Jacqueline Feldman, en bâtissant une dichotomie « savoirs savants »/ « savoirs profanes », reconnaissent en chaque type une pertinence et une légitimité. Un savoir profane est celui que toute personne a sur elle-même ou sur la société, de manière plus ou

moins réfléchi, le savoir savant étant construit par les professionnels du savoir. Or chaque savoir a sa propre pertinence et ses limites. En psychanalyse, la majeure partie du travail est faite par le patient et non par l'analyste. La question de la vérité objective ne se pose pas vraiment, l'essentiel étant le vécu des analysants. Dans les approches des histoires de vie en formation, ce n'est pas non plus la vérité objective, scientifique de l'histoire qui est visée, mais la possibilité pour la personne de mettre du sens, de construire sa propre histoire.

Le cheminement de recherche, avec une légitimité de savoir profane, pourrait s'abstenir de l'exigence d'objectivité que l'on retrouve habituellement dans les écrits de recherche. La configuration de ce vécu par un récit ainsi que sa transmission dans le texte final de recherche auraient-elle néanmoins un intérêt, ajouteraient-elles une dimension supplémentaire intéressante à des résultats classiquement obtenus par objectivation distanciée ?

4. Comprendre et s'inspirer du cheminement de l'autre

4.1 Temps et récit

Les trois étapes du vécu, du récit sur le vécu et de la transmission peuvent trouver un cadre théorique d'intelligibilité chez le philosophe Paul Ricœur. Comme le nom de son ouvrage l'indique (1983, 1984, 1985), Ricœur associe étroitement temps et récit. Car si « le monde déployé par toute œuvre narrative est toujours un monde temporel. » (1983, p.17), réciproquement, « le temps devient tant humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative » (1983, p.17). Cet appel au récit permet de résoudre certains problèmes liés au temps. Dans le livre XI de ses *Confessions*, Saint Augustin souligne les apories liées à l'expérience du temps que l'on peut avoir dans un itinéraire existentiel, notamment son caractère discordant. Autre souci, nous n'avons qu'une expérience directe du présent, et indirecte du futur et du passé par notre présence actuelle. Ces apories de l'expérience du temps pourraient-elles être résolues par l'emploi du récit ? C'est par un détour vers l'ouvrage *la poétique* d'Aristote que Ricœur va entrevoir des solutions. A la distension de l'âme de Saint Augustin, Ricœur va trouver chez Aristote un complémentaire qui est le *muthos* traduit par la mise en intrigue. La mise en intrigue permet de surmonter la discordance de l'expérience du temps en la muant en concordance dans le récit. A la chronologie du temps vécu est substituée la logique de l'intrigue, cette dernière réalisant une synthèse signifiante. Ricœur emploie le terme de *mimesis* pour signifier à la fois l'imitation de l'action et la création d'intrigue. En ce sens, elle n'est pas seulement une reproduction mais une création. L'interaction entre action et récit se réalise dans une *mimesis* à trois temps. Le premier temps est celui de préfiguration du champ pratique, le deuxième celui de configuration du récit et le troisième est celui de refiguration de la pratique par la lecture. Un agir, un pâtre va être transformé par la mise en intrigue du récit puis restitué au lecteur qui pourra transformer son agir.

Ainsi le chercheur pourra se servir du récit pour configurer son cheminement, récit qui pourra être signifiant pour un lecteur de la recherche, par exemple, un autre chercheur. Or Christine Delory-Momberger met en garde contre l'idée que la personne qui raconte sa vie serait transparente pour la personne qui reçoit ce récit de vie. La compréhension du récit d'autrui est « un enjeu entre autrui et moi, et entre moi et moi-même » (2001, p.15). On ne peut comprendre le *monde de vie* de son interlocuteur qu'en faisant appel à ses propres souvenirs biographiques, à partir de ce que Christine Delory-Momberger appelle la *biothèque*, c'est à dire l'ensemble de ses expériences biographiques. Ce que je ressens à l'écoute de l'autre m'est propre, est lié à mon système d'interprétation.

4.2 Itinéraire de recherche et transmission

Pour comprendre en quoi la lecture de récits biographiques peut être formatrice, inspiratrice pour le lecteur, il faut avec Christine Delory-Momberger faire un détour historique avec la lecture des vies. L'on retrouve à différentes périodes de l'histoire une éducation par la lecture de vies « admirables » comme autoformation. Cette lecture possède un pouvoir transformateur sur le lecteur, le travail de compréhension étant à l'origine de cette autoformation. L'appréhension du

texte n'est certes pas la même selon les époques. Des facteurs socioculturels, des attentes concernant la lecture sont définies par chaque époque.

Les Vies Parallèles de Plutarque, représentatif du moment de l'*exemplum*, est un ouvrage qui suscite la formation du sujet. L'auteur reconnaît une vertu formatrice à la lecture de la vie de personnages illustres. Au XVIII^e siècle l'abbé Lhomond se sert de l'œuvre de Tite-Live pour enseigner aux jeunes les vertus de l'homme romain. L'école française s'appuiera également sur des épisodes biographiques de grands hommes comme vecteur d'une véritable éducation civique. L'exemple est ici une source d'être et d'action potentielle : en lisant, l'on veut devenir proche du haut personnage pour lequel on lit le parcours. Les actions vertueuses chez l'autre incitent à vouloir se les approprier.

Dans le domaine religieux, c'est l'*imitatio* qui tiendra la place de l'*exemplum*. Ainsi, la lecture des vies au Moyen Âge incitera le croyant à intérioriser l'image du Christ, ainsi que des figures divines. Cette lecture mènera le lecteur à contempler Dieu et à incorporer l'image du Christ. Issu de l'*imitatio*, le concept de *Bildung* se développe en Allemagne à la fin du XVIII^e siècle. Les deux mots ont d'ailleurs tous les deux une origine autour de l'image. Etant liée à la mystique rhénane, l'essentiel de la *Bildung* consiste en l'accomplissement de ses potentialités, de ce qui demande d'advenir. Il s'agit, à travers toute expérience, de se perfectionner, de s'accomplir. Pendant la seconde moitié du XVIII^e siècle, on recueille de nombreux récits biographiques qui peuvent être riches renseignements auprès du public, avoir valeur d'exemplarité. Le roman de formation, le *Bildungsroman*, est très caractéristique de cette formation par la lecture. Il est centré sur l'apprentissage de la vie par un personnage à travers l'erreur et la révélation, ceci jusqu'à un certain accomplissement qui lui permet de vivre en harmonie avec lui-même et la société. Dans le *Bildungsroman*, il s'agit à partir du chemin de formation de susciter chez le lecteur la capacité de représentation de son propre chemin de formation.

Nous entrevoyons par ce paradigme de l'exemplarité la possibilité que le cheminement de recherche mis à l'écrit puisse être inspirateur pour un autre chercheur ou un praticien. Nous allons illustrer cette affirmation par deux exemples : le premier est le compte-rendu de l'élaboration progressive d'un dispositif de formation qui a donné lieu à un article de recherche, le second concerne le parcours et les réflexions professionnels d'une chercheuse. Nous tenterons à travers ces deux exemples de dégager quelques éléments témoignant du caractère inspirateur qu'ont eu ces écrits pour nous.

5. Deux illustrations

5.1 Un exemple de recherche servant d'exemplarité par rapport à la formation : notre lecture de l'article de Spirale de N. Bliez-Sullerot

Sans un article de la revue *Spirale*, Nicole Bliez-Sullerot (1999) retrace l'itinéraire d'une recherche-formation concernant un dispositif de formation d'enseignants, menée avec son collègue Yannick Mevel. La première optique a consisté à faire écrire les enseignants stagiaires autour d'une séance de classe, les stagiaires devant noter la préparation, le déroulement et les réflexions qu'ils avaient eus sur cette séance. Par la suite, il a paru aux formateurs intéressant de mener ce type d'écrit sur des temps plus longs, au niveau de l'histoire professionnelle du stagiaire. Les formateurs se sont demandé comment inscrire utilement les récits de vie dans la formation des enseignants. Nicole Bliez-Sullerot et son collègue mirent un nouvel outil en place, autour du récit de vie professionnelle. Une première situation en formation de formateurs consistait à demander à ces formateurs (qui étaient aussi enseignants), de diviser une feuille en trois zones : « moi, mes élèves et mes stagiaires », et de noter des événements caractéristiques des apprentissages de chaque catégorie. L'hypothèse issue de ces premiers écrits était qu'il y a un rapport étroit entre la manière dont on a vécu propre formation et la manière dont on enseigne.

Etant nous-mêmes formateur d'enseignants, nous nous sentons particulièrement concernés par cette pratique. Essayer de voir ce qui est formateur dans sa propre existence, notamment au niveau de l'informel, et concevoir un dispositif qui formalise certains apprentissages de l'existence nous semble très pertinent. Partir de soi-même pour enseigner, construire son style pédagogique sans faire l'impasse sur sa propre personne permet de concilier techniques de formation et éthique

personnelle. L'article de *Spirale* nous met en garde contre certaines de nos formations trop désincarnées, uniquement techniques qui peuvent s'avérer insuffisantes, voire incohérentes pour les métiers de l'humain.

Pour l'instant, il ne s'agit pas de recherche pure chez les auteurs, mais plutôt d'améliorer un dispositif de formation, et même d'en créer un puisque pour l'instant, ils ne se réfèrent pas à des données théoriques. Cela résonne par rapport à notre propre expérience de formateur d'enseignants, notamment un besoin ressenti d'innover. Ce qui est intéressant, c'est qu'ils se sont appuyés sur les écrits des stagiaires pour organiser la formation. Cette capacité de se mettre en cause à partir de ce qui émane de stagiaires nous donne l'envie de travailler dans cet esprit.

Après les premiers essais, les auteurs ont essayé de rechercher des sources théoriques pour les aider à mettre du sens sur leurs expériences et créer de nouveaux outils. La première source d'importance était autour de l'autobiographie raisonnée d'Henri Desroches. L'enseignant est porteur d'un savoir qu'il faut mettre à jour pour lui donner forme. Il s'agit de retrouver dans son existence ce qui a été formateur pour soi. La seconde référence théorique était le livre de Pineau et Jobert reprenant les actes du colloque de Tours de 1986 sur les histoires de vie en formation.

Bliez-Sullerot et Mevel ne souhaitaient pas travailler sur le récit de vie en général, mais uniquement le récit professionnel.

Les deux formateurs ont réfléchi à la notion d'événement en lisant les travaux de Michèle Leclerc-Olive. Quels événement retient-on, qu'est-ce qui est construit à partir de ces événements ?

Selon les auteurs, avoir des connaissances concernant les étapes de son propre parcours scolaire permet de clarifier le projet professionnel et de l'assumer. Tout ce qui vient de l'extérieur ne doit pas seulement être ajouté mais aussi s'intégrer à la personnalité. La prise de conscience de sa trajectoire peut éventuellement mener à la modifier.

Nous avons nous-mêmes l'idée, en tant que modalité de formation, de se servir d'expériences de formation d'autres formateurs, mises à l'écrit, qui eux-mêmes se seraient inspirés d'autres et construire ainsi une lignée de modalités de formation s'inspirant les unes des autres, chacun y apportant une valeur ajoutée, et non purement se reproduisant par conformisme. Une dimension importante est de bien comprendre de l'intérieur les intentions de formation visées par les créateurs des dispositifs, pour éviter la gadgétisation, le prêt à porter pédagogique.

5.2 Un exemple d'exemplarité de la vie professionnelle d'une chercheuse : Christine Josso

Christine Josso, dans son livre *Cheminer vers soi* dans lequel elle expose, entre autres, sa biographie éducative, a le même point de vue que nous sur le manque d'explicitation du parcours de recherche concernant la production de la recherche en elle-même. Elle parle d'escamotage des coulisses du discours scientifique. Dans la construction de sa réflexion de chercheuse, elle fait part de son hésitation entre d'une part l'ouverture aux autres chercheurs, écoute d'autres points de vue et d'autre part la concentration sur elle-même, la constitution de sa propre pensée de recherche. Ce dilemme raisonne en nous. Construire sa propre pensée tout en y intégrant celle des autres... Nous ressentons en lisant le passage une certaine congruence par rapport à nos propres recherches. L'inconfort, voire des sentiments souvent désagréables en ce qui concerne la gestion des mouvements de recherche tournés vers l'extérieur par rapport à notre recherche intérieure. Nous avons plutôt tendance à construire nos propres modèles en privilégiant l'inspiration et la cohérence interne, en nous rendant bien compte qu'ils ne sont pas assez socialisés. Alors c'est avec un certain effort que nos pensées sont confrontées avec ce qui s'est écrit sur le sujet, avec toujours le risque de se perdre dans la pensée d'un auteur, diluant parfois notre projet initial. Peut-être comme Christine Josso, arriver à davantage segmenter des moments intérieur/extérieur, les rendre le plus explicites possible... Cette lecture nous fait prendre conscience que ce n'est pas toujours le cas en ce qui concerne nos recherches, un mélange de pensées venant de l'extérieur se mêlent subconsciemment à une élaboration interne. Josso va encore plus loin en lisant des auteurs qui ont une pensée très étrangère à la sienne, dans le but de se déstabiliser et échapper autant que faire se peut à un environnement qui aurait tendance à normaliser au niveau de la pensée. Nous avons nous-mêmes ce goût pour la déstabilisation, pour aller vers une pensée totalement autre, étrangère, qui bouscule. En même temps, des contraintes institutionnelles nous rappellent l'exigence de rester dans certaines limites. Cependant, des lectures comme l'œuvre de Christine Josso nous poussent à

résister à la normalisation institutionnelle que nous ressentons. Elles donnent la force de combattre nos propres lâchetés, de se maintenir dans une exigence de la pensée qui va au-delà d'une certaine complaisance que nous pourrions estimer plus propice à la réussite institutionnelle.

6. Conclusion

Depuis notre questionnement initial, se pose à travers notre réflexion la question de l'intérêt et de la légitimité du savoir obtenu à travers l'explicitation du cheminement de recherche. En effet, que dire d'écrits qui se revendiquent n'être pas complètement objectifs ? Christine Josso (1991) affirme que dans le cas de recherches-actions-formations, ce sont les partenaires engagés dans la recherche qui légitiment dans un premier temps les résultats obtenus. Si l'on admet une valeur formatrice à la réflexivité pendant la recherche, les savoirs issus de cette réflexivité ne seraient donc utiles que pour celui qui a fait la recherche ? Dans notre optique, si le cheminement de recherche est contextualisé – il ne s'agit pas à travers lui d'aboutir à une théorie applicable directement à d'autres recherches – on peut en suivant les travaux de Ricœur, pour transférer les résultats d'une recherche à une autre, tenter de déceler les points communs, les analogies entre les deux. Ce point de vue amène un nouveau paradigme (surtout par rapport aux méthodes dites objectives, positivistes, issues des sciences dures) dans la recherche en Sciences de l'Éducation. Ainsi, les chercheurs, en tant que praticiens réflexifs (Schön, 1993) pourront, par des récits de natures diverses (récit de vie, journal, ...) exprimer et reconfigurer par écrit au maximum leurs intentions, les difficultés rencontrées au cours de la recherche, des éléments sur eux-mêmes pour que le lecteur puisse dans une certaine mesure comprendre leur itinéraire dans la recherche et parvenir à une phase de reconfiguration. Cette dimension de la recherche a ici une valeur d'exemplarité, dans un sens positif ou même négatif : un lecteur ou chercheur potentiel peut alors s'approprier certains des éléments de la recherche ou en rejeter d'autres s'ils s'éloignent de son éthique et de ses projets. D'une manière similaire qu'un chercheur en sciences dures, expérimentales, ne doit pas truquer les résultats, doit écrire dans ses comptes-rendus ce qui s'est réellement passé, ce qui a été observé, le chercheur qui dans son approche méthodologique privilégiera son cheminement de recherche, devra écrire sincèrement ce qui s'est passé en lui en faisant preuve de congruence, d'authenticité, même si le récit a toujours une part fictionnelle. L'emploi et la publication d'un journal de recherche, déjà employée en Sciences de l'Éducation, par exemple par Rémi Hess (1998), René Barbier (1997) avec le *journal d'itinérance* s'inscrit dans cette démarche.

Alors, tout chercheur qui est lecteur d'un cheminement de recherche, empathique envers celui qui a fait la recherche, cherchant à comprendre quel a été son projet, ses difficultés, son itinéraire de pensée, pourra s'emparer de ce cheminement et s'en inspirer pour mener à bien sa propre recherche. L'apprenti chercheur, quant à lui, pourra à travers la lecture d'un cheminement, se faire une idée de comment se fait une recherche au jour le jour, ce que ne rend pas forcément compte l'écrit final de la majorité des recherches.

7. Bibliographie

- Barbier, R. (1997). *L'Approche transversale. L'Ecoute sensible en sciences humaines*, Paris : Anthropos.
- Bliez-Sullerot, N. (1999). De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. *Spirales*, 24, 77-102.
- Buléa, E., Bota, C., Bronckart, J.- P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation, *Éducation permanente*, 168, 31-57.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.
- Delory-Momberger, C., Hess, R. (2001). *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*, Paris : Anthropos.
- Devereux, G. (1985). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris : Flammarion.
- Diel, P. (1991). *Psychologie de la motivation*, Paris : Editions Payot.

- Feldman, J., Le Grand, J.-L., Savoirs savants, savoirs profanes, *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, p. 89-105, 1996.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie de blason et de l'autoformation*, Paris : L'Harmattan.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal : l'enquête au quotidien*, Paris : Anthropos.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*, Lausanne : L'Age d'Homme.
- Kohn, R.K. (1982). *Les enjeux de l'observation*, Paris : PUF.
- Kuhn, T.S. (1983). *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion.
- Le Grand, J.-L. (1989). Implexité : implication et complexité. In J.M. Baudouin et C. Josso (dir.), *Penser la formation (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 72)* (p. 251-265). Genève : Université de Genève, FAPSE.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, Lyon : Chronique sociale.
- Morin, E. (1980). *La Méthode. Tome 2: La Vie de la Vie*, Paris : Seuil.
- Morin, E. (1991). *La Méthode Tome 4 : Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, Paris : Seuil.
- Pineau, G., Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal : Editions Saint-Martin.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et Récit Tome I: L'intrigue et le récit historique*, Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et Récit Tome 2: La configuration dans le récit de fiction*, Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit Tome 3: Le temps raconté*, Paris : Le Seuil.
- Schön, D. (1993), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Éditions Logiques.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1998). L'introspection comme pratique, *Expliciter*, 22, 1-19.