

"Construction et partage des savoirs en éducation"

Evocation d'un itinéraire de recherche ou recherche d'un itinéraire (Carine DIERKENS)

Je voudrais d'abord vous exprimer le plaisir que j'éprouve à me trouver auprès de vous aujourd'hui. Je ressens également une lourde responsabilité que d'être celle qui dispose des clés d'ouverture de ce colloque... Ouvrir une porte, c'est en effet déterminer un chemin, un sens... c'est assigner une direction mais aussi une signification... Le chemin que je vous propose de découvrir en ma compagnie est le mien, mon itinéraire de recherche.

Il n'y a pas d'itinéraire sans boussole. Le sens de la recherche en éducation –qui fait office de boussole– est aussi le moteur premier de ce cheminement : se placer d'abord dans une position questionnante, de doute, d'inconfort, d'errance aussi... Le terrain éducatif donne largement les semences de ce questionnement pour peu que l'on se situe dans une optique compréhensive. Comprendre pour mieux agir. Une instrumentation ouverte et créative est un des relais vers cette compréhension. J'aurai l'occasion de vous présenter certains outils que j'ai pu développer tout au long de mon parcours de recherche.

Toute personne qui est confrontée à la réalité du monde éducatif est conscient de la lecture multiréférentielle qu'on peut en faire. La recherche à ce niveau ne me semble pas pouvoir faire l'économie de cette vision plurielle et intégrative. L'itinéraire que je suis, me conduit nécessairement à envisager des systèmes de références distincts, non réductibles les uns aux autres. Il me conduit également à me situer dans une double position, celle d'actrice du terrain et celle de chercheuse en recul. J'essaierai de vous communiquer l'intérêt, mais aussi la valeur scientifique, d'une telle position.

Sens de la recherche en éducation

L'éducation, nous l'avons dit, est un « champ » qui peut être envisagé de manière multiréférentielle : approches psychologique, pédagogique, sociologique, éthologique, philosophique... Chaque discipline a ses raisons, sa logique, sa vision de la réalité. De manière transversale se retrouvent aussi des méthodologies, des analyses spécifiques : clinique, expérimentale, démarches qualitative, quantitative... « En sciences humaines, la réalité prend des sens multiples et chaque sens est pertinent en soi. Il n'existe aucune signification immuable et unique. Il n'y a ni question posée ni réponse donnée indépendamment de l'auteur qui les exprime. L'analyse est un outil de projection. ».

La recherche en éducation appartient de moins en moins à « un monde à part » de spécialistes déconnectés du terrain. Les orientations actuelles développent de plus en plus les recherches-actions ainsi que les observations participantes dans lesquelles les acteurs du terrain tiennent une place de choix. Dans ce contexte, il est nécessaire de s'appuyer sur des enseignants réflexifs, chercheurs tout au long de leur vie. La recherche en éducation n'est qu'un aspect parmi d'autres d'un dispositif orienté vers la maîtrise professionnelle. Il s'agit, à travers une telle approche, de privilégier la pratique mais aussi et surtout la réflexion sur cette pratique, d'offrir aux enseignants des « grilles de lecture » de l'expérience sur le terrain, d'élargir les méthodes et les modes d'animation d'une classe, d'analyser la complexité inhérente à l'acte éducatif. La recherche –la mise en recherche– induit nécessairement un rapport actif aux savoirs et à la réalité. Pour conduire une observation, une expérience, une enquête il faut pouvoir manier des concepts, des variables, des hypothèses...

Selon moi, la recherche, pour un enseignant, est d'abord un dispositif de pédagogie active, une pratique de *tâtonnement expérimental* qui incite à comprendre, élucider, découvrir des mécanismes cachés, des interdépendances, des causes dans une situation complexe. La recherche peut être une adaptation de méthodes d'analyse et d'observation mais aussi et surtout un acte d'invention .

“L'invention est le seul acte intellectuel vrai, la seule action d'intelligence. Le reste? Copie, tricherie, reproduction, paresse, convention, bataille, sommeil. Seule éveille la découverte. L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose qu'on pense, quelle que soit la chose. Je pense donc j'invente, j'invente donc je pense [...] Le souffle inventif donne seul la vie, car la vie invente. L'absence d'invention prouve par contre-épreuve, l'absence d'oeuvre et de pensée. Celui qui n'invente pas travaille ailleurs que dans l'intelligence. Bête. Ailleurs que dans la vie. Mort.” (M. Serres, Tiers-Instruit)

Tout enfant qui se développe et apprend est déjà un « chercheur » puisqu'il cherche à comprendre le monde qui l'entoure et à agir sur lui. La recherche est alors pour lui une suite de déstabilisations, rééquilibrations, de désorganisations et de restructurations, de moments de généralisation et de différenciation, de coordination des connaissances et des schèmes de pensées.

Dans toute pédagogie active, les enfants sont mis en situation de recherche : recherche dynamisée et coordonnée par l'enseignant. Celui-ci s'efforce de ne pas se poser en tant que détenteur d'un savoir figé qu'il aurait pour mission de leur transmettre, mais plutôt comme celui qui stimule les enfants à se poser des questions auxquelles ils essaieront tous ensemble de répondre.

Dans la pratique d'une classe active, ce potentiel de recherche est constamment stimulé grâce à la mise en *situations-problèmes*, à la mise en *projet de recherche*. Ce n'est toutefois possible que si l'enseignant lui-même dispose de qualités de remise en question, s'interroge, applique pour lui-même et pour son métier une démarche similaire.

Pour les enseignants-chercheurs, l'immersion dans la pratique et le moment de réflexivité qui en découle constituent des étapes de recherche, des moments de recherche-expérience telle que définie par Bachelard : *“l'expérience étendue, en pédagogie, à toute activité dans laquelle l'intelligence fabrique sa démarche sans savoir forcément ce qu'elle découvre tout en sachant vers quoi elle tend.”*

La recherche intégrée à l'acte éducatif –cette recherche-expérience qu'évoque Bachelard- procure divers avantages tant pour l'enseignant que pour l'élève :

- Un *découpage plus analytique* et plus fin de la réalité. La recherche oblige en effet à appréhender de manière fine et différenciée des phénomènes qui sont généralement perçus de manière globale et indifférenciée.
- La *maîtrise des biais* intervenant lors d'une observation. Nos préjugés, nos projections, nos désirs ont en effet tendance à contaminer toute observation. La connaissance des biais et leur repérage évitent ce genre d'écueils.
- La meilleure *perception du caché*, du non-dit, du refoulé, de l'implicite. La recherche met en effet en évidence des phénomènes ordinairement masqués.
- La prise en compte de la *diversité et de la différence*. La recherche force à observer tous les éléments, même ceux qui échappent d'ordinaire à notre perception ou ceux qui sont marginaux.

- La *relativisation du sens commun*. La recherche oblige le chercheur à prendre en compte d'autres modèles de référence, d'autres visions du monde et donc à se décentrer par rapport à ses certitudes et ses modes de pensée.

Ce que la recherche apporte d'unique c'est la confrontation au réel à travers une instrumentation. Quantité d'instruments utilisés dans le cadre de la recherche sont aussi des outils didactiques de grande valeur.

La recherche permet également d'induire un travail simultané sur le réel et sur soi-même. A travers elle, on prend conscience que la connaissance se construit, qu'elle dépend de procédures et d'instruments mais qu'elle est aussi intimement dépendante de l'auteur qui l'exprime. Mieux connaître ses propres modes de fonctionnement, être capable de s'autoanalyser, de se décentrer, de relativiser sont des fondements de tout chercheur et de tout enseignant qui vise à être un praticien-réflexif.

Vers un modèle compréhensif

Deux traditions de recherche souvent conflictuelles - mais qui pourraient être complémentaires- se démarquent :

- le modèle positiviste qui recherche l'explication, la cohérence et s'appuie sur une méthode de type expérimental.
- Le modèle compréhensif qui recherche le sens sans nécessairement s'attacher à la cohérence et s'appuie sur une méthode clinique.

Un débat anime le monde scientifique autour de ces deux tendances.

La *ligne explicative* s'attache à décrire la situation le plus fidèlement possible en maîtrisant l'ensemble des variables. Le souci d'objectivité est premier.

La *ligne compréhensive* insiste sur l'importance de l'articulation entre les points de vue de l'observateur (du chercheur) et du sujet. La subjectivité est considérée comme faisant partie de la recherche.

Dans le *paradigme compréhensif*, les hypothèses ne se posent pas de manière formelle, a priori, mais apparaissent progressivement, émanent du terrain, se remodelent en fonction des découvertes et de la construction théorique. Le *paradigme compréhensif* est propice à la recherche en éducation dans la mesure où il tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques. Dans cette démarche, l'approche des données se fait d'abord de manière perceptuelle, à la manière de l'écoute flottante du psychanalyste, pour ensuite devenir une analyse conceptuelle, ouverte sur la création de modèles théoriques qui se valident au cours de l'investigation (par saturation des modèles et par recoupements avec des modèles existants). Pour dépouiller les données, le chercheur se situe dans un entre-deux qui est un espace potentiel de découvertes et de création. Ainsi, il élabore au fur et à mesure des grilles de lecture cohérentes qui soutiennent la construction de modèles.

La recherche se fait selon une gradation en quatre temps qui ne sont toutefois pas chronologiquement clairement distincts, se ressource mutuellement, s'imbriquent les uns dans les autres.

- *L'ouverture au sens*

Il s'agit d'une opération de lecture qui se fait en immersion, en présence directe des phénomènes, des sujets.

- *L'interpellation du sens*

Le chercheur prend la position de l'analyste, rentre dans un échange constructivisant, c'est-à-dire remet en question, remobilise son "savoir" par la déstabilisation qui se produit nécessairement lorsque l'on est impliqué dans la rencontre de l'autre.

- *La production de sens*

C'est le moment de la naissance des annotations, de la création des catégories. Le chercheur propose des significations qu'il met à l'épreuve tant par la confrontation à d'autres modes d'analyse que par le retour régulier sur le terrain.

- *La théorisation du sens*

A ce stade, il s'agit de produire un discours, une "histoire à propos du monde": les catégories sont mises en relation les unes avec les autres et débouchent sur des tentatives de modélisation, de conceptualisation, sur la formulation de nouvelles hypothèses théoriques.

Une instrumentation ouverte et créative

Pour développer une recherche de type compréhensive, différents outils « non conventionnels » peuvent être proposés, créés.

Je n'évoquerai donc pas ici les questionnaires, dispositifs spécifiques d'observation, les entretiens, les tests standardisés mais plutôt des outils originaux qui placent le chercheur dans une démarche nécessairement créative et dynamique.

J'ai eu l'occasion d'expérimenter ces outils tant dans le cadre de ma thèse de doctorat que dans celui, régulier, de ma pratique d'enseignante. J'ai proposé à des étudiants futurs instituteurs une instrumentation spécifique qui mobilise essentiellement l'expression métaphorique et symbolique, révélant aux sujets, de manière dédramatisée, ludique, des éléments essentiels à la construction de leur identité professionnelle.

Les outils proposés agissent à trois niveaux. Ils suscitent *chez les étudiants*, l'introspection, l'autoanalyse grâce à l'émergence d'éléments inconscients ou préconscients impliqués dans le fonctionnement professionnel ; ils permettent *au formateur* d'échanger avec les étudiants sur un autre mode que le mode rationnel et donc de réajuster son action formative ; ils peuvent en outre être décodés par *le chercheur* sur un mode dynamique, c'est-à-dire en repérant la manière dont se gèrent les conflits, les obstacles, les failles, les déstabilisations.

Chaque type d'investigation se veut à la fois voie d'accès, instrument de déchiffrement et appropriation symbolique de quatre dimensions fondamentales de la construction identitaire : socio-historique, organisationnelle, psychique et pédagogique.

Je pense d'abord *aux récits de vie*. La rédaction d'un récit ne vise pas à reproduire la réalité mais bien à résumer un moment de vie tel qu'il a été vécu pour le recréer et en redistribuer les éléments. Il s'agit donc d'un document autobiographique suscité par le chercheur qui fait appel aux souvenirs du sujet. Les histoires de vie sont une source de données particulièrement riches et complexes car elles comprennent simultanément plusieurs niveaux d'appréhension de la réalité vécue : les interprétations personnelles (la re-création de sa propre histoire), les jugements de valeurs, les références sociales et culturelles, le réel et l'imaginaire... La difficulté réside dès lors pour le chercheur de traiter ces informations de manière à en extraire la signification socio-historique et psychologique. L'analyse de contenu est la manière la plus fidèle et sensible de traiter les données. Dans le cadre de ma thèse j'ai proposé aux étudiants, au terme de leur formation, de rédiger un texte qui répondait aux consignes suivantes : « raconte ta formation sous forme d'un récit, d'un conte, d'une légende... dont tu es le héros ». *Les récits* ont pu mettre en évidence la dynamique d'évolution de l'étudiant durant sa formation ainsi que le type d'aménagement identitaire qui en a découlé. Par l'identification à un héros, l'étudiant est en effet amené à préciser sa quête, les obstacles rencontrés et la manière dont il est arrivé à les vaincre.

Un autre outil particulièrement riche à utiliser sur le plan de la recherche et qui se réfère aux méthodes projectives est *le dessin*.

Le dessin peut être utilisé pour mettre en évidence des images mentales liées à une situation donnée telle qu'elle est perçue par le sujet. L'univers exprimé est structuré autour d'images signifiantes porteuses de significations particulières qui constituent la "vérité" du sujet même si elles ne représentent pas la réalité elle-même. Le dessin, en tant que signe et expression de notre personne, s'apparente à un système symbolique de communication qui joue comme médiation entre le monde intérieur du sujet et le monde extérieur.

Le dessin de soi comme instituteur (« dessine-toi quand tu es instituteur, de manière à ce qu'on puisse reconnaître que tu es instituteur ») proposé aux étudiants au retour de leur stage a amené les étudiants à exprimer trois dimensions importantes du soi professionnel : les attributs qu'ils jugent spécifiques à la fonction enseignante ; la gestion du regard de l'autre et la position prise dans l'espace psychopédagogique.

Les outils métaphoriques offrent, quant à eux, l'avantage d'offrir un espace « d'entre-deux » ouvert à la fois sur le conscient et l'inconscient, sur le réel et l'imaginaire, sur la symbolisation et l'expression. Le langage métaphorique se situe en effet dans un interface qui permet de faire émerger des vécus sensibles et peu dicibles avec les « mots de la raison ».

Il s'agit d'abord de laisser émerger sous forme d'associations libres, des idées non rationnelles, du registre de l'inconscient. Ensuite, chacun est amené à justifier son choix (« parce que ») et donc à lui accorder le sens qu'il juge pertinent pour lui-même. Enfin, un échange entre les membres du groupe permet de réenvisager la situation ou la problématique selon une autre perspective. Dans ce contexte, il est important de préciser qu'aucune réponse n'est en elle-même « bonne » ou « mauvaise ». Il s'agit seulement de révéler au sujet lui-même certaines composantes inconscientes qui interviennent dans des attitudes ou des systèmes de valeurs. J'évoquerai plus spécifiquement *les portraits chinois* que j'ai également utilisés dans le cadre de ma thèse. Ceux-ci se déroulent selon le principe du jeu traditionnel du « si c'était ». Un concept central est mis en évidence et associé à une série de mots inducteurs (« si la classe était un outil... un animal... une couleur... »). Chacun associe librement l'image qui lui vient à l'esprit sans essayer de maîtriser la métaphore qui surgit. Ensuite, il lui est demandé de justifier sa métaphore en lui attribuant du sens (« parce que... »). L'échange peut se faire en sous-groupe ou en grand groupe, de manière formelle ou informelle. Tout comme dans le photolangage –qui est un autre

outil métaphorique- ce qui importe c'est l'accès, grâce à la métaphore, à une aire psychique moins connue et donc aussi moins maîtrisée par le sujet.

Les portraits chinois ont été utilisés lors de ma thèse comme instrument diagnostique, d'ouverture vers la symbolisation d'un vécu ponctuel et comme outil projectif dévoilant l'idéal professionnel visé. (« en tant que stagiaire, si j'étais... » et « en tant qu'enseignant, je serais ») Les portraits chinois ont pu ainsi caractériser pour les différents étudiants l'image du soi professionnel en rapport avec l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

Je terminerai ce bref aperçu des pistes instrumentales par le *Q-Sort*. Celui-ci désigne un outil d'investigation de la personnalité. « Fondamentalement, c'est une méthode qui permet à l'individu d'identifier pour lui-même, conformément à un cadre de référence, son attitude d'esprit par rapport à des thèmes, problèmes ou situations compliquées ».

Cette technique permet de recueillir des données subjectives. C'est un outil particulièrement efficace pour "l'étude du concept de soi et des problèmes qui s'y rattachent". Dans le cadre d'une formation, cette technique permet aux personnes de prendre conscience de la diversité des représentations à l'égard d'une question, d'un problème, d'un thème, d'une fonction,... et de confronter leurs positions individuelles à la distribution des choix du groupe.

Les sujets sont invités à classer des propositions figurant sur des fiches en un nombre de tas prédéfinis. Les choix s'opèrent en fonction de critères personnels d'adhésion ou de rejet par rapport aux propositions. *Le Q-Sort « images d'enfants »* que j'ai présenté aux étudiants a pu faire émerger la manière dont l'étudiant se représente lui-même à travers l'image de l'enfant qu'il porte en lui. Il s'agissait de classer 49 images d'enfants reprises dans la littérature enfantine. Il a pu ainsi prendre conscience du type d'identification qui le caractérise ainsi que de l'influence de cette identification sur sa relation aux enfants lorsqu'il est instituteur dans une classe.

Tout outil doit être un contenant, un cadre structurant pour que les contenus spécifiques à chacun puissent trouver leur place. A aucun moment, lorsque nous proposons une consigne, nous ne devons présager du contenu ni ne devons avoir de "désir" par rapport à ce contenu. Nous savons que la réalité de l'autre n'est pas superposable à la nôtre, n'est pas agencée pour s'adapter à nous et nous contenter. L'important est de trouver la *bonne distance* basée sur une attitude de "neutralité bienveillante" et "d'implication contrôlée". Nos sentiments, nos émotions sont des guides pour comprendre l'autre sans projeter, en faisant la part des choses. C'est dans cet espace de juste proximité avec l'autre, d'observation ouverte, que peuvent s'imaginer des situations nouvelles et se construire une réelle relation éducative.

L'objet tiers, le médiateur, que constituent l'outil ou la consigne donnée supprime la relation fusionnelle tant entre formateur et formé qu'entre formé et formé. Il ne s'agit pas, en effet, de provoquer la relation spéculaire, duelle, mais bien la relation ternaire inscrite dans le registre symbolique.

Une approche multiréférentielle

L'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, phénomènes et faits éducatifs s'appuie sur leur lecture plurielle, sous différents angles, en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres.

En tant que chercheur-formateur, je suis amenée à m'appuyer sur ce pluralisme méthodologique qui tient tant dans la diversité des outils utilisés que dans le champ conceptuel multiple de référence.

Par le travail sur le terrain, en action, je me situe dans une démarche proche de l'ethnométhodologie. C'est, en effet, le point de vue des acteurs, le sens qu'ils assignent aux situations, aux symboles, qui est pris en compte dans ma démarche de recherche. Le retour à l'expérience et l'analyse du processus mis en oeuvre dans les actions permettent de mettre à jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale, culturelle, inventent la vie dans un bricolage permanent. Dans le cadre de ma thèse de doctorat, la réalité sociale à laquelle les sujets ont été confrontés correspond à leur pratique professionnelle, lieu du "bricolage identitaire".

Je suis proche aussi de la recherche phénoménologique pour laquelle le sujet est considéré comme sujet expérientiel (ou existentiel) dans une optique où l'intérêt est celui de la conscience des phénomènes. Tout comme dans la recherche-action et dans l'ethnométhodologie, nous retrouvons dans la phénoménologie une conception qui attribue à l'acteur un rôle central "tant comme objet de la recherche que comme sujet agissant, instituant, capable, en même temps, de conscience et de transformation."

Tout phénomène est envisagé selon la manière dont il est éprouvé, ressenti par le sujet. C'est par la prise en considération des variations par l'imagination que l'on pourra mettre en évidence le phénomène que l'on étudie. Cette technique des variations imaginaires fait partie intégrante de l'analyse phénoménologique. Je pense que l'expérience seule n'entraîne pas automatiquement l'élaboration du sens. Une double interprétation est nécessaire: celle qui est menée par et dans l'expérience et celle qui est issue d'une réflexion consécutive à l'expérience.

Une telle conception tant de la recherche que de la formation implique de clairement identifier les valeurs et les principes de base. Selon moi, interprétations, mises en sens ne peuvent à aucun moment être comprises comme des instruments de pouvoir ou de jugement par rapport à autrui mais doivent servir d'instruments de dialogue empathique, inscrits dans une véritable éthique de communication pédagogique. Je partage la conception de Meirieu (1995) lorsqu'il proclame que l'éthique se joue quand la résistance d'autrui ne nous renvoie pas au pouvoir que nous pouvons exercer sur lui mais à celui que nous devons exercer sur nous-mêmes, quand nous ne cherchons pas à briser la résistance de l'autre mais à briser en nous ce qui suscite cette résistance. L'éthique, ce serait le contraire de la manipulation qui renvoie toujours à l'autre la responsabilité des difficultés que nous rencontrons ensemble.

La double fonction de chercheur et d'acteur

Lorsque je mène une recherche, deux positions cohabitent: celle d'actrice-formatrice sur le terrain et celle de chercheuse "en recul". La double fonction de formatrice et de chercheuse trouve sa place et son sens dans l'interface d'une recherche-action. C'est ma position de formatrice qui suscite l'émergence du questionnement et de la problématique traitée, qui permet le tâtonnement, le réajustement des hypothèses. C'est elle qui me donne accès à des données « chaudes », riches et authentiques. Mais c'est ma position de chercheuse qui m'offre la prise de recul nécessaire pour analyser et tenter de comprendre ces données.

En tant qu'actrice du terrain, engagée dans l'acte de formation, je recueille un maximum d'informations convergentes à tous les niveaux perceptifs. Je peux donner sens à ce que j'observe de manière "urgente" et intuitive grâce à la simultanéité des éléments dont je dispose. La qualité de l'intervention tient, me semble-t-il, à la mise en mémoire flottante d'un maximum d'éléments parmi lesquels on puise pour agir de manière congruente. La démarche est *synthétique intuitive* se basant sur des indices multiples mais non discursifs. C'est le moment où se livre le « donné ».

En tant que chercheuse, c'est la prise de recul qui me permet de donner sens à mon action. La démarche est *analytique raisonnée*, les indices qui dans l'action se confondent, interagissent, deviennent indicateurs à travers une démarche contrôlée et discursive. Le « donné » brut, brûlant dans l'action, devient alors des « données » de recherche.

Ce qui confère un statut d'innovateur ou d'inventeur, ce pourrait être l'énergie issue de l'interaction entre perceptions multiples, polysémiques, et l'intervention, l'acte de formation conjugué à celui de la recherche.

Cette position double, dénoncée parfois comme peu scientifique, me semble toutefois être la base-même d'une démarche créative et rigoureuse. Sans ce va-et-vient constant, errant, nous risquons "l'enfermement théorique". Je ne cherche pas la rigidité mais la rigueur. Le passage d'une fonction à l'autre rend particulièrement sensible le vécu de l'entre-deux, de la traversée... Que se passe-t-il entre le moment où l'on agit et le moment où l'on réfléchit? Si les ressorts de l'action sont largement intuitifs, voire inconscients, ceux de la pensée sont nécessairement contrôlés et conscients. Entre ces deux "états", ces deux berges, se trouve l'éternel passage où les éléments prennent sens les uns avec les autres, se rejettent ou s'attirent... La traversée, elle, se fait dans un état intermédiaire de semi-conscience où les choses affleurent sans se nommer encore, ou au contraire, où les noms s'oublient pour devenir choses... Ce temps de transformation me semble un moment-charnière dans l'élaboration tant théorique que pragmatique.

La question se pose de savoir comment transmettre cette démarche spécifique qui ne répond à aucune des questions convenues. En effet, ni recette, ni ligne de conduite, ni réassurance... seul un cheminement, long, solitaire, où l'on s'emplit progressivement de chaque rencontre de personnes, d'idées ou d'atmosphères... et la conscience qu'il n'existe, hormis la mort, d'autres lieux de vie que de lieux "entre", de *royaume intermédiaire* (le "*zwischenreich*") pour reprendre le terme de Freud.

Pour conclure

Pour moi, ce double cheminement de formation et de recherche a pris sa source dès le début de mon parcours de formation puis, rapidement, au sein même de mon parcours de formatrice. Militante de l'éducation nouvelle dans le cadre des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, monitrice de centres de vacances, directrice, formatrice de formateurs, animatrice d'ateliers d'expression libre... institutrice pendant dix-huit dans une école à pédagogie Decroly... Jamais rassasiée, toujours en quête de nouvelles questions, de nouvelles réponses, je suis repartie, à près de trente-cinq ans, pour de nouvelles études, celles de psychopédagogie, que j'ai menées tout en continuant à travailler. La fonction que j'ai exercée par la suite, professeur de psychopédagogie, formatrice de futurs instituteurs, m'a confrontée chaque jour à de nouvelles interrogations, à de nouveaux chocs qui m'ont incitée à réaliser une thèse de doctorat : analyser et rechercher les fondements fantasmatiques du devenir enseignant.

La position de chercheur qui me caractérise s'inscrit dans une quête, elle-même située dans une sorte d'espace transitionnel : espace de déstabilisation et de construction de sens, espace où se vit à la fois l'assurance qu'il est possible de créer, de répondre mais aussi où se vivent le manque, la soif, le défaut de réponse... Cette position de questionnement, d'instabilité, de doute me semble être la base méthodologique de toute mise en recherche. Elle est intimement liée également à la perception du processus de passage, de traversée inhérent à tout processus de construction de sens.

Dans la démarche même de recherche, il me semble important de pouvoir penser aussi contre soi-même, se déprendre de ce qui apparaissait comme autant de certitudes intellectuelles. Tout appui sur des modèles théoriques se justifie en tant que référence nécessaire à un cadre d'hypothèses. Par contre, tout *accrochage* à une théorie, à des concepts figés, absolus, me semble limité. En effet, la volonté de les confirmer risque de voiler ce qui pourrait les mettre en défaut. Je crois en la valeur de la parole errante, de la théorie jamais close, toujours en mouvement. Si le cadre théorique et conceptuel est nécessaire pour délimiter son champ opératoire, il faut aussi qu'il soit porte, fenêtre, ouverture vers un ailleurs inattendu et encore inconnu. Une théorie-carcan qui se flatte de sa propre cohérence est intrinsèquement stérile. En analysant "de l'humain", nous sommes contraints à tout moment de changer notre point de vue sur nous-même, sur les autres, sur le monde.

Pour fermer la porte de cet exposé, je laisserai la parole à Mireille Cifali: "*Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la parler, la partager sans crainte et, dès lors, entrevoir ce qui a été gommé ou qui fut trop centré. Abdiquer sa toute-puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner la limite. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Formuler les questions. Consentir à se perdre, puis, avec le temps, construire des repères. Cultiver le désir de chercher et, du même coup, se former*".